



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA  
CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO  
INTELLECTUAL:  
O CONTRIBUTO DO MÉTODO DAS 28 PALAVRAS**

**Elisabete Maria Salgado Batista Coelho**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de  
Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação,  
Especialidade Educação Especial- Problemas de Cognição e  
Multideficiência

**2019**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA  
CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO  
INTELECTUAL:  
O CONTRIBUTO DO MÉTODO DAS 28 PALAVRAS**

**Elisabete Maria Salgado Batista Coelho**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de  
Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação,  
Especialidade Educação Especial- Problemas de Cognição e  
Multideficiência

Sob a orientação da Prof. Doutora Isabel Pizarro Madureira

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste projeto não seria viável sem o apoio de todos aqueles que me acompanharam e apoiaram durante estes dois anos de investigação.

À Professora Doutora Isabel Madureira, por todo o apoio, paciência, amizade, tempo dispensado, conhecimentos partilhados, rigor científico que me ajudaram a crescer enquanto aluna, pessoa e profissional. Agradeço-lhe as palavras de conforto e ânimo nos momentos em que mostrei mais ansiedade. O meu muito obrigada.

Aos professores que tive o prazer de conhecer e trabalhar, esta equipa maravilhosa, que me ensinou que ter Necessidade Educativas Especiais (NEE), não é nada mais, nada menos que uma condição que é possível transformar e melhorar através de uma intervenção adequada e atempada.

A ti Júlio, pela cumplicidade, apoio e pelas vezes que me viste em baixo, não me deixando nunca desistir.

Ao meu filho, Pedro, que me motivou e do pouco tempo que consegui estar com ele tentámos sempre que fosse de qualidade, mesmo que fosse para estudarmos juntos.

A duas pessoas maravilhosas que fizeram de mim a pessoa que hoje sou, aos meus avós, sem as vossas bases esta aventura não seria possível.

À direção do Agrupamento por permitir a realização desta investigação, na escola onde exerço funções.

Aos meus colegas pela paciência, por me ouvirem e incentivarem a continuar não esquecendo a colega e amiga Débora, pessoa fundamental neste percurso.

A duas pessoas que neste último ano conheci, cuja força e determinação me ajudaram a terminar esta etapa, Isabel Cunha e Susana Cardoso.

E por fim a TI, “Catarina”, que participando neste estudo, permitiste que esta viagem se realizasse.

## **Resumo**

O presente Projeto de Investigação incide sobre a literacia e tem como propósito ensinar a ler e escrever uma criança com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI).

Esta Investigação-Ação (IA) tem como principal objetivo perceber em que medida a utilização do método das 28 palavras promove o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita numa criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, que apresenta Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

Como forma de intervenção delineou-se um plano que envolvia um conjunto de atividades realizadas durante o terceiro período, nas quais a criança experienciou a leitura e a escrita através do contacto e do trabalho com diversos materiais escritos. Através da presente Investigação-Ação o objetivo é também refletir sobre a temática da PDI e, por outro lado, conhecer o impacto/influência da implementação do método das 28 palavras em crianças com PDI. Por esta razão, pareceu-nos importante formular duas questões que fundamentaram neste estudo:

- I) Que competências de leitura e de escrita podem, através do método das 28 palavras, ser desenvolvidas numa criança que apresenta PDI?
- II) Qual a influência/impacto da implementação do método das 28 palavras na aprendizagem da leitura e da escrita em crianças que apresentam PDI?

As questões centrais da presente investigação foram desdobradas em duas subquestões de modo a identificar a natureza da informação a pesquisar:

- I) Como desenvolver a consciência fonológica numa criança com PDI?
- II) Em que medida a promoção de estratégias e atividades que envolvem a leitura e a escrita funcional facilitam o desenvolvimento da autonomia da criança com PDI?

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, com carácter qualitativo de caso único, não sendo possível a sua replicação, nem generalização.

Verificámos melhorias significativas no que diz respeito à compreensão e interpretação da informação lida, uma vez que a criança, no final do estudo, ainda necessita de apoio gráfico para concretizar as tarefas.

Todavia foi possível observar progressos nas competências de leitura na aluna objeto de estudo, de forma particular ao nível da decifração do código escrito. Além

disso, verificou-se um aumento do nível de autoestima e uma maior inclusão da aluna, nomeadamente através de uma maior participação nas atividades realizadas na turma.

**Palavras-Chave:** Literacia; Perturbação do Desenvolvimento Intelectual; Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Método da Leitura das 28 Palavras; Leitura e Escrita Funcional.

## **Abstract**

This research project focuses on literacy and aims to teach reading and writing to a child with Intellectual Development Disorder (IDP).

The purpose of this Research Action (AI) is to understand to what extent the use of the 28 word method promotes the development of reading and writing skills in a child in the 1st cycle of Basic Education, who presents Intellectual Development Disorder As a form of intervention, a plan was drawn up that involved a set of activities during the third period, in which the child experienced and conceptualized reading and writing through contact and work with various written materials.

Through the present Research-Action the objective is to reflect about the PDI and, on the other hand, to know the impact / influence of the implementation of the method of the 28 words in children with PDI.

For this reason, it seemed important to us to formulate two questions that we base and analyze in this study:

- I) What reading and writing skills can be developed, using the 28-word method, in a child with IDPs?
- II) What is the influence / impact of the implementation of the 28-word method in reading and writing learning in children with IDPs?

The central questions of the present investigation were divided into two sub-questions in order to identify the nature of the information to be investigated:

- I) How to develop phonological awareness in a child with IDP?
- II) To what extent does the promotion of strategies and activities involving reading and functional writing facilitate the development of the autonomy of children with IDPs?

This is an exploratory study, with a qualitative character of a single case, not being possible its replication, nor generalization. We have seen significant improvements in the understanding and interpretation of the information read, since the child still needs graphic support to accomplish the tasks.

However, it was possible to observe progress in reading skills in the intervention student, particularly in the deciphering of the written code. In addition, there was an increase in the level of self-esteem and a greater inclusion of this student, namely through a greater participation in the activities carried out in the class.

Keywords: Literacy; Disruption of Intellectual Development; Learning Reading and Writing; Method of the 28 words; Reading and Functional Writing.

## **Siglas**

AAIDD – American Association of Intellectual and Developmental Disabilities

AADM – Associação Americana de Deficiência Mental

AAP – Academia Americana de Pediatria

IA – Investigação Ação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PEL – Perturbação Específica da Linguagem

PDAH – Perturbação do Défice de Atenção de Hiperatividade

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PND – Perturbação do Neurodesenvolvimento

SNC – Sistema Nervoso Central



## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>IV</b>
<b>ABSTRAT.....</b>	<b>VI</b>
<b>SIGLAS.....</b>	<b>VIII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
1.1. CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) E O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO.....	16
1.2. PERTURBAÇÕES DO NEURODESENVOLVIMENTO.....	17
1.3. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	19
2. LEITURA: ENSINO E APRENDIZAGEM.....	21
2.1. PERSPETIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	22
2.2. COMPONENTES COGNITIVAS IMPLICADAS NA LEITURA .....	23
2.2.1. <i>Descodificação ou processo de nível inferior</i> .....	24
2.2.2. <i>Compreensão ou processos de nível superior</i> .....	28
3. MODELOS DE AQUISIÇÃO DE LEITURA .....	32
3.1. MODELOS ASCENDENTES – (BOTTOM-UP) .....	32
3.2. MODELOS DESCENDENTES – (TOP-DOWN).....	36
3.3. MODELOS INTERATIVOS .....	38
4. MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA .....	41
4.1. MÉTODOS FÓNICOS OU SINTÉTICOS.....	42
4.2. MÉTODOS GLOBAIS OU ANALÍTICOS.....	42
4.3. MÉTODOS MISTOS .....	43
5. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	44
5.2. MÉTODO DAS 28 PALAVRAS .....	48
5.3. VANTAGENS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DAS 28 PALAVRAS EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL .....	51
5.4. LIMITAÇÕES DO MÉTODO DAS 28 PALAVRAS .....	54
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>55</b>

1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA.....	55
2. OBJETIVOS DO ESTUDO .....	56
3. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	56
4. PLANO DO ESTUDO:.....	58
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS PARA A SUA ANÁLISE .....	59
<b>6.CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA.....</b>	<b>64</b>
6.1. HISTORIAL PESSOAL, ESCOLAR E CLÍNICO.....	64
6.2. AVALIAÇÃO INICIAL .....	70
6.3. IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERVENÇÃO .....	77
<b>CAPÍTULO III – PLANO DE AÇÃO .....</b>	<b>79</b>
1. PARTICIPANTES.....	79
2. Plano Geral das atividades.....	87
3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO .....	83
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
1. AVALIAÇÃO FINAL.....	86
<b>7.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>97</b>
Anexos.....	101

## Índice de anexos

<b>ANEXO A .</b> Pedido de autorização à direção do agrupamento.....	<b>102</b>
<b>ANEXO B.</b> Pedido de autorização à encarregada de educação.....	<b>104</b>
<b>ANEXO C.</b> Testes realizados no início e fim da intervenção.....	<b>106</b>
<b>ANEXO D.</b> Diário de bordo.....	<b>109</b>
<b>ANEXO E.</b> Guião da entrevista à encarregada de educação.....	<b>113</b>
<b>ANEXO F.</b> Protocolo da entrevista à encarregada de educação.....	<b>117</b>
<b>ANEXO G.</b> Análise da entrevista à encarregada de educação.....	<b>129</b>
<b>ANEXO H.</b> Descrição das atividades.....	<b>130</b>
<b>ANEXO I.</b> Registo das observações partilhadas em aula.....	<b>134</b>
<b>ANEXO J.</b> Produtos da aluna no início da intervenção.....	<b>136</b>
<b>ANEXO K.</b> Produtos da aluna durante a intervenção.....	<b>138</b>
<b>ANEXO L.</b> Produtos da aluna no meio da intervenção.....	<b>140</b>
<b>ANEXO M.</b> Produtos da aluna já no fim da intervenção.....	<b>142</b>
<b>ANEXO N.</b> Produtos da aluna no final da intervenção.....	<b>144</b>

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Diagrama do Plano do Estudo.....	58
Figura 2 – Texto temático para avaliação da escrita.....	76
Figura 3 – Apresentação do desenvolvimento das atividades.....	83
Figura 4: Avaliação do subteste de definição verbal na Avaliação Final.....	87
Figura 5: Avaliação do subteste de nomeação na Avaliação Final.....	88
Figura 6: Avaliação do subteste de estruturas complexas na Avaliação Final..	89
Figura 7: Avaliação de complemento de frases na Avaliação Final.....	90
Figura 8: Avaliação de reflexão morfo sintática na Avaliação Final.....	91
Figura 9: Avaliação de Segmentação e Reconstrução Segmental na Avaliação Final.....	92
Figura 10– Imagem de uma ficha de trabalho.....	94

## Índice de tabelas

Tabela 1- Resultados obtidos na Avaliação Inicial da Linguagem Oral, (Sim-Sim,2006).....	71
Tabela 2 – Resultados da Prova Decifrar, (Salgueiro, 2009) .....	74
Tabela 3 – Tipos de erros encontrados no texto temático.....	75
Tabela 4: Plano Geral das Atividade.....	82
Tabela 5- Resultados obtidos na Avaliação da Linguagem Oral, (Sim-Sim, 2006), na Avaliação Final.....	87
Tabela 6 – Avaliação Final da Leitura, Prova Decifrar, (Salgueiro, 2009).....	93

## INTRODUÇÃO

A conceção de uma cultura de inclusão e o desenvolvimento de respostas educativas no âmbito da educação inclusiva passa pela divulgação e reflexão sobre as atuações e projetos que no dia-a-dia, educadores, professores e outros profissionais promovem, procurando desenvolver o potencial existente em cada criança ou jovem com necessidades educativas especiais (ME, 2016, p. 9).

É nesta perspetiva que a escola inclusiva deve garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas limitações.

Para Correia (1997, p.9), a inclusão apela para uma escola designada contemporânea, que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal de modo a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

O objetivo deste estudo é refletir sobre a temática da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e, conhecer a influência da implementação do método das 28 palavras no desenvolvimento de competências de leitura e escrita em crianças com PDI. Este projeto de intervenção, fundamentado na investigação-ação, teve como grande finalidade promover o desenvolvimento de competências funcionais no que diz respeito à oralidade, leitura e escrita com uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

O presente trabalho está organizado em quatro partes: a primeira parte consiste no enquadramento teórico onde se procura fundamentar a problemática em análise, bem como a intervenção pedagógica realizada.

Neste capítulo abordamos do conceito de Necessidade Educativas Especiais e o direito de todos à educação, descrevemos as definições de Perturbação do Neurodesenvolvimento e de Perturbação Intelectual do Desenvolvimento de acordo com o (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), (fifth edition, DMS – V); em seguida analisa-se o processo de ensino e aprendizagem da leitura e as componentes cognitivas implicadas. Descrevemos os modelos de aquisição de leitura, bem como os métodos de ensino. Por último, apresenta-se uma breve explicação sobre a

aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), analisando como é que a leitura e a escrita se pode desenvolver em crianças com este tipo de dificuldades. Para terminar este capítulo explica-se o processo de aplicação do método das 28 palavras, sublinhando as vantagens da sua utilização em crianças com necessidades educativas especiais.

No segundo capítulo apresenta-se o projeto de investigação desenvolvido. Evidenciam-se os instrumentos de recolha e análise de dados e as técnicas de investigação utilizadas, que permitiram avaliar a situação inicial e encontrar as estratégias adequadas para a posterior intervenção nos contextos familiar e escolar.

Relativamente ao terceiro capítulo e tendo como base a problemática identificada, definem-se os objetivos gerais do estudo, apresentam-se as diferentes fases de implementação do mesmo, descrevem-se as atividades que se pretendem realizar com a aluna, bem como as formas de avaliação inicial, contínua e final consideradas pertinentes.

No quarto capítulo referente à análise e apresentação de resultados, comparam-se os resultados da avaliação inicial e final, tendo como base os testes usados.

Por fim, nas conclusões do projeto de investigação-ação, procura-se refletir sobre o processo de ensino e sobre o percurso de aprendizagem da criança objeto deste estudo, considerando os objetivos propostos e analisando a influência/impacto da utilização do método das 28 palavras na aprendizagem da leitura e escrita.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o direito de todos à educação**

A progressiva democratização do ensino possibilitou o aparecimento, há mais de trinta anos, do conceito necessidades educativas especiais (NEE), com o qual se pretendia identificar as necessidades que o aluno apresenta face ao currículo comum, quando inserido numa escola regular. Este termo visa a igualdade de direitos de todas as crianças, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, relativamente a toda a criança e adolescente em idade escolar (Fernandes, 2011).

Este conceito tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos. Inicialmente, no relatório Warnock Report (1978), o termo de Necessidades Educativas Especiais (NEE), refere-se a crianças que necessitam de educação especial se tiverem alguma necessidade de aprendizagem que exija meios especiais de acesso ao currículo, um currículo especial ou adaptado e/ou ainda uma atenção especial ao ambiente em que decorre a aprendizagem escolar.

Posteriormente, Brennan (1990) refere-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais da seguinte forma:

Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente.

Entretanto, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994) define a:

“educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as



diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação” (UNESCO, 1994, p.7).

Contudo, após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, o conceito de NEE passa a ser visto como uma forma de garantir o direito à educação para todos, introduzindo uma mudança conceptual em relação à noção de deficiência e configura a tomada de consciência sobre as desvantagens da segregação, dando lugar a novas concepções sobre Educação Especial e sobre a própria escola (Ainscow,1997).

## **1.2. Perturbações do Neurodesenvolvimento**

O conceito de Perturbação do Neurodesenvolvimento (PND) enquanto entidade nosológica tem vindo a evoluir e a definir-se de uma forma mais precisa ao longo do tempo (Lima, 2016).

Segundo a autora, durante muitos anos a área das PND foi considerada uma ciência pouco exata, com pouco rigor e substrato científico.

Só em 1993 a Academia Americana de Pediatria (AAP) considerou como task force os “os problemas do comportamento, as perturbações do desenvolvimento e as dificuldades sociais”. Foi nesta altura que estes problemas começaram a ser encarados como verdadeiras entidades clínicas.

Em 1952, surge o primeiro manual de classificação das doenças mentais que foi tendo revisões continuadas. Em 1994, com a quarta edição do DSM-IV TR, esta

classificação começa a ser uma constante na abordagem dos casos em neurodesenvolvimento e a permitir uniformizar a “linguagem” usada nestas temáticas.

A classificação nosológica veio oferecer um meio de avaliação, de uma forma sistematizada, não só do quadro clínico, mas também de outros fatores implicados, tais como o prognóstico, a resposta ao tratamento, entre outros, Lima (2016).

A necessidade de uma nova revisão do DSM -V (DSM-5) surgiu na sequência de várias evoluções e descobertas em áreas como a genética, as neurociências, a epidemiologia, entre outras. Estas descobertas apontam para o facto de as fronteiras entre várias perturbações do neurodesenvolvimento serem mais fluídas e ténues do que se pensava, e para o facto de os sintomas e sinais característicos de uma perturbação poderem existir, em níveis de gravidade variada, noutras entidade de diagnóstico.

Lima (2016), refere que outro fator de inovação nesta revisão foi a possibilidade de se fazer a comorbilidade entre os vários diagnósticos, que anteriormente não eram aceites, como, por exemplo, o caso do da comorbilidade entre a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Perturbações do Défice de Atenção de Hiperatividade (PDAH); o outro fator é o da criação de uma categoria específica para as perturbações do neurodesenvolvimento.

As PND são um conjunto de perturbações que surgem de forma precoce no desenvolvimento da criança, em regra antes da idade escolar (1º ciclo do ensino básico), que se caracterizam por alterações/défices no desenvolvimento típico da criança e que condicionam o seu funcionamento, transversalmente, a nível pessoal, social, académico e ocupacional, ou seja, em todos os contextos. Contudo, existem algumas que podem surgir posteriormente como as Perturbações de Aprendizagens e PDAH.

São entidades dinâmicas no sentido em que podem sofrer alterações com o tempo, podendo evoluir no sentido de convergir ou divergir com o desenvolvimento típico e aumentar ou diminuir as comorbilidades com outras PND. A existência de comorbilidade entre as diversas PND é a regra e não exceção Lima (2016).

Lima (2016) defende que a maioria das PND é crónica, pois mantêm-se ao longo do tempo, pelo que existe necessidade de acompanhamento durante o ciclo de vida e não apenas quando são detetadas.

A PND constitui a perturbação crónica mais frequente em idade pediátrica, com uma incidência de 16% da população em geral (AAP).

De acordo com Lima (2016), tem havido um aumento da prevalência (gradual ao longo dos anos) que se deve, em grande parte, a um maior diagnóstico paralelo, a um

aumento da consciência dos pais para a existência desta patologia, de um conhecimento mais alargado de todos os técnicos e de uma melhor definição dos critérios de diagnóstico.

A sua origem é multifatorial, estando implicados no seu aparecimento fatores genéticos, biológicos e ambientais.

Lima (2016), refere que entre os inúmeros fatores de risco biológicos destacam-se o peso ao nascer/restrrição de crescimento intrauterino, a prematuridade, assim como outras ocorrências tais como sépsis, doença pulmonar crónica, retinopatia da prematuridade e alterações neurológicas e/ou imagiológicas.

Perante uma complexidade tão multifatorial subjacente à identificação de fatores implicados no prognóstico destes bebés, têm sido referidos aspetos protetores, a saber: sexo feminino, raça negra, ausência de lesão do sistema nervoso central (SNC), elevada escolaridade materna e nível sócio/económico médio-alto.

Como o sucesso da intervenção está diretamente associado não só à precocidade do diagnóstico, mas também à escolha da metodologia que melhor se adequa à criança e à família, é fundamental que se esteja atento aos sinais precoces que nos podem alertar, (Lima 2016).

### **1.3. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual**

Verificaram-se mudanças significativas nos últimos 50 anos na definição de deficiência intelectual.

Sachalock et al. (2010) definem a deficiência intelectual como sendo “(...) caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Esta deficiência ocorre antes dos 18 anos.”

De acordo com Guasp, (2009) este processo teve dois períodos distintos, que são marcados pela publicação em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) da nova definição de Deficiência Mental. Logicamente, essa perspetiva é o resultado de uma complexa série de desenvolvimentos, descobertas e propostas relativas à deficiência em geral e ao atraso mental em particular.

Segundo Guasp (2009), atualmente são sublinhadas algumas contradições das abordagens que utilizam o conceito de atraso mental. Este autor refere a dificuldade em encontrar um consenso sobre um termo alternativo que possa denominar o grupo de pessoas a que nos referimos, sem incorporar os aspetos pejorativos. No entanto

considera que o termo que tem, atualmente, uma maior aceitação e consenso é o de "deficiência intelectual".

O termo Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) traz uma perspectiva diferente, que vai além do conceito de atraso mental.

De acordo com Rabazo e Moreno (citado por Guasp, 2009), deficiência intelectual deve ser vista a partir de hoje como uma abordagem que enfatiza primeiro a pessoa como qualquer outro indivíduo na sociedade. Essa concepção é sobretudo, uma mudança na compreensão da pessoa. A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual não é o indivíduo, é a manifestação de algumas capacidades limitadas, num determinado ambiente ao qual todos nós pertencemos.

Em conclusão, nesta perspectiva valoriza-se o crescimento e o progresso, considerando que o desenvolvimento de uma pessoa não é só uma questão de genes, ou síndromes, é também o resultado da interação com o meio ambiente, sendo que o potencial deste ambiente é fundamental para atender às necessidades de apoio que cada pessoa tem, em cada momento da sua vida (Guasp, 2009).

Segundo a “*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities*” (AAIDD, 2013), a incapacidade intelectual (PDI) é uma perturbação com início durante o período do desenvolvimento que inclui défices no funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático, seguindo escrupulosamente estes três critérios:

A- Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados.

B- Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como a comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.

C- Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

## **2. Leitura: ensino e aprendizagem**

No cotidiano o indivíduo está sempre a realizar leituras, consistindo a leitura na capacidade para decifrar e traduzir sinais ou signos. Autores como Paul Broca e Michel Dax, referidos por Valente (2009, citado por Esteves, 2013), demonstraram que todos os indivíduos nascem com o hemisfério cerebral esquerdo preparado para elaborar a codificação e decodificação da linguagem. Diversos estudos clínicos colocaram em evidência que as pessoas que não aprendem a ler apresentam o hemisfério cerebral esquerdo menos desenvolvido. A informação que o cérebro recebe após realizar a leitura transita pelo cérebro através dos neurónios, cada um apresentando uma função própria.

Para Sim-Sim (1998) a leitura exige um ensino direto que não se esgota simplesmente na aprendizagem, ainda que imprescindível para a tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda durante da vida do indivíduo, permitindo-lhe aprofundar os conhecimentos ao longo da sua existência e promover o seu próprio crescimento cognitivo.

A aprendizagem da leitura é uma construção individual, inerente aos conhecimentos prévios que cada indivíduo possui, na qual o professor constitui um elemento de mediação. Esta aprendizagem deve iniciar-se a partir da vontade que o indivíduo tem em aprender o sistema alfabético e em conhecer do mundo que o rodeia, de modo a conseguir agir sobre a sua aprendizagem, deixando de ser um simples decodificador de símbolos, passando a atribuir um significado ao que está escrito (Araújo et al., 2009, citado por Esteves, 2013).

A leitura consiste por natureza numa atividade agradável, que parte da conjunção de sinais, que por sua vez se interligam a diversos textos a partir de ligações elaboradas entre os elementos que os compõem por semelhança, contiguidade e causalidade (Santos, 2007 in Valente 2009), constituindo um fator preponderante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, dado que se espera que todo o indivíduo que entra para a escola, progrida na sua capacidade para ler (Araújo et al., 2009).

Citando Figueiredo e Gomes (2007, Esteves, 2013):

“Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica um dialogar com o autor ausente, lendo palavras e lendo o mundo” (Araújo et al., 2009).

## **2.1. Perspetivas sobre a aprendizagem da leitura**

Durante muitos anos, a leitura era entendida como uma atividade essencialmente percetiva. Considerava-se que as crianças só aprenderiam a ler se desenvolvessem um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura.

Sendo assim, considerava-se que para uma criança aprender a ler necessitava de uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons, tivesse desenvolvido um grau de organização percetivo-motora, uma linguagem adequada, um determinado nível de estruturação espaço-temporal, uma correta organização do esquema corporal e um bom nível de desenvolvimento intelectual. (M.E., 1992)

Segundo Neves e Martins (1998), considerava-se que todos estes aspetos constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, ou seja, sem os ter adquirido, as crianças não conseguiam aprender a ler bem.

Esta perspetiva tradicional refletiu-se na prática pedagógica, reservando-se um período (pré-escolar e início do 1.º ciclo) destinado à preparação da criança para a leitura, durante o qual se realizavam atividades com o objetivo de desenvolver essas capacidades no aluno, valorizando-se, sobretudo, o domínio da técnica de descodificação.

Neste sentido, a educação pré-escolar tinha como principal função desenvolver nas crianças esses pré-requisitos, limitando-se a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita (Mata 2008, citado por Esteves, 2013).

Sim-Sim (2009), afirma que a leitura era vista como uma atividade percetiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise percetiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

Assim, numa perspetiva educativa, a criança não tinha qualquer conceção sobre a leitura antes do seu ensino formal e só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-percetivo.

As atividades de grafismo e os exercícios de lateralização constituíam-se como trabalho precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, após o qual se considerava que o aluno satisfazia as exigências que lhe abririam as portas da aprendizagem da leitura.

Estas ideias refletiam-se nas práticas pedagógicas dos educadores e professores, dando origem às chamadas atividades propedêuticas da leitura baseadas em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismos e outras atividades destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, tempo, entre outras.

Segundo Neves e Martins (1998), trabalhos feitos a partir dos finais dos anos sessenta, início dos anos setenta, mais propriamente no final do século XX, tais como os realizados por J. Downing e Bruner (1971), vieram mostrar que a leitura não é fundamentalmente um ato perceptivo como se pensava. É fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura.

## **2.2. Componentes cognitivas implicadas na leitura**

Ao debruçarmo-nos sobre as componentes cognitivas implicadas na leitura, podemos verificar que uma leitura hábil envolve processos específicos complexos, cuja aprendizagem passa pela descoberta e utilização do princípio do alfabético de correspondência grafema-fonema. A aquisição de um certo nível de mestria na leitura, como refere Moraes, 1997, citado por Esteves, 2013), requer não só um processo de decodificação, como também um processo de compreensão, sem o qual a leitura não faria sentido.

Segundo Gough, Juel & Griffith (1992, citado por Cruz, 2005; Esteves, 2013, p.13), a leitura resulta do produto destes dois processos, que inclui quer o domínio das habilidades de reconhecimento de palavras, quer o domínio das estratégias de compreensão.

São duas componentes básicas implicadas na leitura: a descodificação e a compreensão. Citolier (1996) e Cruz (2005), indicam que cada uma delas correspondem dois blocos de processos cognitivos: módulos percetivo e léxico, no caso da descodificação, e módulos sintático e semântico, no que à compreensão diz respeito (Esteves, 2013).

Estas duas componentes distintas, inerentes à leitura, ainda que intrinsecamente relacionadas, manifestam-se de forma diferente: “As duas componentes da leitura são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos. Elas atuam em paralelo, interactivamente. É importante ter em conta que a sua relação é assimétrica: os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se o ato de compreensão (Citolier & Sanz, 1997, p. 119, citado por Esteves, 2013).

Ainda que de forma muito sintética alguns autores (Citolier, 1996, Cruz, 1996, 2005 e Morais, 1997), referem que à primeira corresponderá a perceção dos símbolos escritos a partir de um input visual como forma de perceção da mensagem escrita (módulo percetivo). Tais símbolos gráficos deverão ser entendidos e assumidos enquanto palavras (módulo léxico), havendo também necessidade de uma compreensão da relação estabelecida entre palavras, a sua ordem e estrutura sintática (módulo sintático). Mais ainda, deverá também verificar-se a extração do significado e a integração no conhecimento existente no sujeito (módulo semântico) (Esteves, 2013).

### **2.2.1. Descodificação ou processo de nível inferior**

Esteves, (2013), indica que o primeiro grupo de processos na leitura são os de nível inferior ou descodificação. Rebelo, 1993, considera que a característica fundamental do processo de descodificação é o conhecimento e a distinção visual e auditiva rudimentares das letras, o relacionamento destas com os sons que representam, a junção de grafemas formando palavras e a identificação e pronúncia destas entidades globais.

As primeiras operações a considerar serão as de perceção visual respeitantes à captação e conhecimento de padrões de letras, direccionamento dos movimentos oculares, relação entre as características do estímulo visual e o desencadear dos



movimentos perceptivos, variação da abrangência dos movimentos sacádicos<sup>1</sup> e a duração das fixações do olhar (Costa, 1998, citado por Esteves, 2013).

É de referir que no que diz respeito à descodificação de palavras, parece ser unânime a assunção de duas abordagens distintas, uma visual ou direta, a outra fonológica ou indireta. À primeira corresponderá, como ponto de partida, a palavra escrita, a partir da qual se iniciam os processos perceptivos de análise visual, alcançando-se o léxico visual e, a partir deste, o sistema semântico, seguido de um restabelecimento do léxico fonológico que conduz à pronúncia e tradução das palavras escritas em fala. À segunda corresponderá, por sua vez, a ideia de que o falante se auxilia da análise visual para atingir os mecanismos de conversão grafema-fonema que conduzirão à pronúncia e, daí, reconhecida a palavra, será alcançado o processamento léxico que interagirá com o sistema semântico na extração de significado necessário para se chegar ao léxico fonológico (Cruz, 2005, citado por Esteves).

Como referido por Sim-Sim (2009, p.12, citado por Esteves, 2013): “

o reconhecimento da palavra escrita é pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação da escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjuntos de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua. Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua.”

Por descodificação deverá, assim, entender-se “a utilização das correspondências letras-sons e das sílabas para descobrir a pronúncia de uma palavra” (Giasson, 1993, p.62, citado por Esteves, 2013). Tal como afirma Morais (1997, p.158, citado por Esteves, 2013): “Quando mais for a identificação de cada palavra, mais sobra memória de trabalho a consagrar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração da frase na organização textual.”. A capacidade de descodificação parece ser, então, “...uma espécie de propulsor, cuja

---

<sup>1</sup> Movimentos sacádicos: são os deslocamentos que os olhos realizam, a cada segundo para a realização de uma tarefa onde seja necessária o controle ocular fino. Esses movimentos sacádicos ligam todas as fixações oculares entre si, possibilitando por exemplo, a leitura e a escrita (Esteves, 2013).

única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para desaparecer a seguir nos segredos da infância” (Morais, 1997, p.158, citado Esteves, 2013).

Admitindo que a via de acesso possa estar dependente do grau de maturidade do leitor, da tarefa específica da leitura ou grau de dificuldade do texto em causa, a representação fonológica parece desempenhar um papel centralizador (Costa, 1998, citado por Esteves, 2013).

Citoler e Sanz (1997, citado por Esteves, 2013), consideram que a descodificação atua sobre a linguagem escrita, sendo entendida como a conversão dos símbolos impressos em sons. Os autores entendem que este processo exige uma certa capacidade de discriminação e identificação das letras, isoladas ou agrupadas, para perceber que cada palavra corresponde a uma forma ortográfica portadora de um determinado significado.

Para garantir a eficácia deste processo, o leitor terá de adquirir um elevado grau de automatismo, sem o qual o ato de leitura não será possível (Rebelo, 1993, citado por Esteves, 2013).

Lobrot (1980) e Viana e Teixeira, (2002), referem que este processo é complexo, sendo que aprender implica utilizar e dominar um código duplo: (i) um código ideográfico, que permite a conexão entre os grafemas (palavras escritas) e as ideias (conceitos ou imagens mentais), sem a intervenção da linguagem falada; (ii) um código grafo-fonético que estabelece a ligação entre elementos da língua falada (fonemas), (Esteves 2013).

Citoler, (1996, citado por Esteves, 2013) refere que a descodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo e, principalmente, significa que se possuía capacidade quer para identificar cada palavras como forma ortográfica com significado, quer para atribuir uma pronúnciação.

Para Ehri (1997), Gaskins (2004) Cruz (2007, citado por Esteves), os leitores recorrem, no mínimo, a quatro estratégias diferentes de realizar a descodificação, sendo elas: (i) correspondência grafema-fonema; (ii) visualmente; (iii) por analogia; (iv) usando o contexto. Segundo os autores, uma forma de descodificar palavras é transformar os grafemas nos fonemas correspondentes e combiná-los para pronunciar a palavra correspondente. Esta estratégia, podendo se considerada como longa, é utilizada sobretudo por leitores inexperientes, recorrendo a ela para descodificar palavras que nunca foram vistas. Numa fase mais avançada esta torna-se mais eficaz, quando os leitores, baseando-se na experiência de palavras previamente lidas, passam a

pronunciar combinações de letras, em vez de as abordarem individualmente, como fazem os leitores principiantes. Esta estratégia pode não ser muito viável, já que o leitor pode identificar apenas uma ou algumas letras da palavra, podendo descodificar a palavra erradamente (Esteves, 2013).

Casas (1998), Ribeiro (2005, citado por Esteves, 2013), por sua vez, entendem que o processo é a descodificação decorre ao longo de quatro momentos. O primeiro deles é o processamento visual que inclui as habilidades básicas relacionadas com a discriminação, a distinção figura-fundo, a competência para reter sequências, a habilidade de analisar um todo nas suas partes estruturantes e de sintetizados elementos numa unidade total. O segundo é o processamento fonológico que, por sua vez, integra habilidades primárias como a discriminação de sons, a distinção de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização de sons, a sequencialização de sons na ordem correta e a análise e a síntese de sons na formação das palavras. Os dois últimos processos, embora não sejam particulares da descodificação auxiliam ao reconhecimento das palavras. Esteves, (2013), refere que são eles, por um lado, o processamento linguístico que envolve a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (a fala) para o relacionar com o segundo sistema simbólico, que é o visual ou escrito e, por outro o processamento contextual que diz respeito à habilidade de recorrer ao contexto na leitura de palavras desconhecidas.

Na verdade, podemos considerar que a rapidez na identificação de uma palavra facilita o processo de compreensão. Quanto mais rápida for a identificação das palavras, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efetuar as operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Morais, 1997, citado por Esteves, 2013, p.16).

Para Moraes, (1997), o leitor competente “reconhece” a maioria das palavras que encontra. Os leitores menos hábeis, ou que se encontram numa fase inicial de aprendizagem da leitura, não são capazes de efetuar esse reconhecimento, pelo que têm que “identificar” a maior parte das palavras (Esteves, 2013).

As técnicas de descodificação, como refere Rebelo (1993), depois de devidamente automatizadas, são postas ao serviço da compreensão da mensagem escrita que, segundo Citolier e Sanz (1997), estará dependente de um conjunto de fatores quer de ordem intrapessoal (capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação, etc.), quer interpessoal (o contexto educativo e familiar, etc.).

A descodificação assume, deste modo, uma importância suprema no processo de leitura, sendo fundamental perceber como os leitores fluentes descodificam as palavras.

Assim, a descodificação poderá ser entendida, com relativo consenso, como a área mais problemática no que se refere à aprendizagem inicial da leitura, ainda que os processos de descodificação, ou de nível inferior, constituam apenas uma parte do processo total que é a leitura.

Com efeito, e ainda que a descodificação seja uma condição necessária, não é suficiente para assegurar uma leitura hábil. Segundo Esteves (2013), se o leitor não tiver a capacidade de armazenar a informação do texto, não tiver conhecimentos prévios para relacionar com as novas informações e se não conseguir distinguir o essencial do não essencial do texto, manifestará sérias dificuldades na compreensão, revelando-se a leitura malsucedida.

### **2.2.2. Compreensão ou processos de nível superior**

Sabendo que a leitura não se restringe apenas a um processo de descodificação das palavras e que nela se encontram envolvidos, também, os processos de compreensão, esta é considerada, por isso, a meta do processo de leitura (Viana & Teixeira, 2002).

Para Citoler (1996, citado por Esteves, 2013) o objetivo principal, que gira em torno da automatização do processo de descodificação, está relacionado com o facto de este deixar de requerer uma atenção excessiva, permitindo, desta forma, que menos recursos de atenção sejam direcionados para as operações de nível inferior, contribuindo para que estes sejam utilizados na execução dos processos de nível superior, cujo fundamento base é a compreensão.

Sim-Sim (2006) aponta que até meados do século passado, a leitura foi entendida como uma atividade essencialmente grafo percetiva, ou seja, baseada essencialmente na análise visual. Para a autora, esta abordagem tinha um cariz comportamentalista, valorizando grandemente o reconhecimento das palavras, o qual era explicado a partir da associação de estímulos visuais e representações auditivas, secundarizando os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão. Só a partir da década de setenta, nos finais do século XX, por influência de estudos realizados na área da linguística e da psicologia cognitiva, nomeadamente no campo da

aquisição e desenvolvimento da linguagem, é que os processos de compreensão da leitura começam a merecer o interesse dos investigadores.

Esteves (2013), refere que estes estudos levaram a um entendimento de que, ao ler, a criança deve sempre extrair significado, pois se não domina corretamente o código linguístico do ponto de vista lexical dificilmente conseguirá ter êxito na tarefa. Para a autora, o leitor constrói o significado do que lê, fazendo referências e interpretações. Salienta ainda que, muitos investigadores acreditam que a informação, ao ser armazenada na memória de longo termo é organizada segundo “estruturas de conhecimento”. O essencial na aprendizagem é, por isso, a ligação da nova informação com a precedente. Para se aceder ao sentido da escrita não basta, assim, reconhecer e saber identificar palavras. Para se extrair significado do que é lido, é necessário também entender a forma como as palavras se organizam nas frases (Cadório, 2001; Santos, 2000, citado por Esteves, 2013).

É, pois, neste seguimento que várias têm sido as contribuições dos autores no sentido de explicar como se assume esse processo que é a compreensão da leitura.

Rebelo (1993, citado por Esteves, 2013), defendendo que o processo de compreensão, enquanto posterior ao processo de descodificação, é diferente nas suas características e objetivos, entende-o enquanto processo que encerra: ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado, interpretando-os e apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos. Segundo o autor, neste nível, o da compreensão, as palavras já não são consideradas e interpretadas isoladamente, mas como partes integrantes da frase e do texto global, onde têm a sua função e adquirem significado específico. Os leitores, ao utilizarem técnicas de descodificação, põem-nas, nesta fase, ao serviço da compreensão da mensagem escrita, que depende grandemente do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas.

Chall (1970) e Rebelo (1993, citado por Esteves, 2013) afirmam que a compreensão consiste na leitura de palavras, frases e textos, tendo como fim entender o seu significado. É desta forma que se torna possível realizar uma adequada interpretação e apreciação que permitirá, por sua vez, adquirir e criar conhecimentos, explícitos e implícitos, através da sua mensagem. Mas, para que o processo de compreensão seja bem sucedido, exige-se que as informações recebidas sejam relacionadas com as informações previamente adquiridas pelo leitor, retidas na memória

a longo prazo. É todo este conjunto de processos que faz parte da compreensão (Esteves, 2013).

Snow (2002) Cruz (2007, citado por Esteves, 2013), por sua vez, entendem que o processo de compreensão de leitura enquanto processo de extrair e construir significados através de interações e envolvimento com a linguagem escrita, implicando a participação de três elementos fundamentais: o leitor, o texto e a atividade, os quais ocorrem num contexto sociocultural bastante variado. Neste sentido, a palavra leitor refere-se à pessoa que está a realizar o processo de compreensão, à qual se associam todas as capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que esta traz consigo para o ato de leitura, já o texto, é o que está a ser compreendido e refere-se a todos os textos. A atividade, da qual a compreensão faz parte, inclui os objetivos, os processos e as consequências associadas com o ato de ler. Esteves (2013, p.18), refere que estas três dimensões definem um fenómeno que ocorre no seio de um vasto contexto sócio-cultural, o qual para além de interagir com cada um dos três elementos, também molda e é moldado pelo leitor, pois se por um lado o contexto sociocultural medeia as experiências do leitor, por outro, as experiências do leitor influenciam o contexto.

Para Allende e Condermarín (1987), citado por Esteves, 2013), toda a leitura é compreensiva.

Esteves (2013), de acordo com este ponto de vista, afirma que aprender a ler é aprender a compreender textos escritos, pelo que a aprendizagem da leitura não termina quando a criança domina a descodificação, na verdade, a aprendizagem da leitura deve prolongar-se de maneira sistemática e bem fundamentada.

Já Lyon (2003, citado por Esteves, 2013) defende que uma boa compreensão da leitura está intrinsecamente relacionada com: (i) um adequado entendimento das palavras usadas no texto; (ii) adequados conhecimentos prévios acerca dos domínios representados no texto; (iii) familiaridade com a estrutura semântica e sintática, que ajuda a prever a relação entre palavras; (iv) um adequado conhecimento acerca das diferentes convenções da escrita usadas para alcançar diferentes propósitos através do texto; (v) um raciocínio verbal que permite ao leitor “ler entre linhas”; (vi) uma habilidade para recordar informação verbal.

No que concerne aos níveis em que a compreensão ocorre, Lyon (2003, citado por Esteves, 2013), sugere a existência de quatro tipos de compreensão: a compreensão literal, a compreensão interpretativa, a compreensão avaliativa ou crítica e a compreensão de apreciação. A compreensão literal implica o reconhecimento e

memória dos factos presentes no texto (ideias principais, detalhes e sequência dos acontecimentos), sendo importante que o leitor relacione a informação do texto com a sua experiência passada, para que, desta forma, compreenda tanto as palavras individualmente, como o contexto onde elas são utilizadas, acedendo assim ao significado global do texto. Por seu lado, a compreensão interpretativa prende-se com a construção e reconstrução do significado inferencial da sua leitura. Este nível de compreensão implica que se distinga, no texto, o essencial do não essencial, que a pessoa possua a capacidade de abstrair a mensagem do texto como um todo e de relacionar informação entre si. Quanto à compreensão avaliativa ou crítica, Esteves (2013), refere que esta implica a formação de juízos, a emissão de opiniões próprias, a análise das intenções do autor do texto, sendo necessário que se desenvolva, um processamento cognitivo elaborado para este nível de leitura. Por último, no que se refere à compreensão de apreciação, esta diz respeito à maneira como o conteúdo, personagens e estilo do autor interagem com o leitor, o que leva à assunção de que a leitura é um processo interativo entre autor e leitor.

Assim sendo, pode-se entender que apenas uma compreensão integrada e fundamentada, pode levar o leitor a um nível de entendimento reflexivo e intencional.

Snow, (2002) e Cruz, (2005, citado por Esteves, 2013), salientam que, para que a compreensão seja de facto, possível é fundamental existir uma clara interação entre os três elementos chave que dela fazem parte: o leitor, que é a pessoa que pratica a leitura mediante as suas capacidades, conhecimentos e experiências; o texto, que corresponde àquilo que está a ser compreendido; e a atividade, que pressupõe todos os objetivos, processos e consequências inerentes ao ato de leitura, entre os quais se inclui a compreensão.

Em resumo, um leitor só será considerado competente e hábil se for capaz de realizar uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, e se tiver uma capacidade linguística de compreensão competente que passa, evidentemente, por todos os níveis acima referidos.

De salientar que ambas as competências, descodificação e compreensão, só conduzirão a uma competência leitora e devidamente mediadas por aquela que se assume como competência-ponte: a fluência na leitura.

### **3. Modelos de aquisição de leitura**

A complexidade do processo que é a leitura potenciou o interesse de vários investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado descrever, quer os mecanismos que lhe são inerentes, quer o modo como se realiza o processamento do material escrito, definindo etapas e apresentando-as numa determinada sequência (Ribeiro, 2005, citado por Esteves, 2013).

Martins (1996); Martins & Niza (1998) e Santos (2000, citado por Esteves, 2013) afirmam que só a partir dos anos sessenta / setenta a complexidade do processo da leitura provocou o interesse dos investigadores. Com efeito, é partir dos anos 70 do século passado que começam a surgir diversos estudos sobre a psicologia da leitura. Estas investigações, segundo Kavanagh e Mattingly, (1972) e Martins, (2000), incidiram na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na atividade de ler (Esteves, 2013).

No seguimento dos trabalhos de Atkinson e Shiffrin (1968, citado por Sim-Sim, 2006), surgiram os modelos teóricos de aquisição de leitura que, em sintonia com correntes teóricas diversas, avaliam diferentes concepções do ato de ler (Esteves, 2013).

Para Rebelo (1993, citado por Esteves, 2013), estes modelos explicativos refletem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler, podendo ser divididos em três grandes grupos: ascendentes, descendentes e interativos.

#### **3.1. Modelos ascendentes – (Bottom-UP)**

Segundo Martins (1996, citado por Esteves, 2013), os modelos ascendentes (ou Bottom-up) partem da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. Para estes modelos, a compreensão da leitura está dependente do processamento de letras e palavras, pois a mesma parte da sonoridade das palavras que são entendidas pela mente. Mesmo no caso da leitura silenciosa, está implícito um processo de vocalização que leva ao léxico, ajudando o leitor a guardar as palavras na



memória de trabalho, para posteriormente dar lugar às operações de integração e compreensão (Velasquez, 2004, citado por Esteves, 2013).

De acordo com vários autores (Cruz, 2005; Martins & Niza, 1998; Santos, 2000, citado por Esteves, 2013), os modelos ascendentes descrevem o processo de leitura como sucessão de estádios, iniciando-se com a visão de letras e terminando com a integração de palavras e frases. Os modelos ascendentes defendem, por isso, que a leitura parte de operações perceptivas (parte da descodificação da letra, seguidamente das sílabas e depois das palavras) para a construção do significado, ou seja, para os processos de nível superior (Esteves, 2013).

Os modelos ascendentes, como o modelo de Gough (1972) e o modelo de LaBerge e Samuels (1974, in Martins, 2000) consideram, então, que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, indo de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A leitura é, nesta ordem de ideias, entendida como capacidade de transformar uma mensagem escrita no seu equivalente oral, de forma a atingir a compreensão desta. Trata-se então de um processo encarado como uma sucessão de estádios, que se iniciam com a visão das letras e terminam com a integração das palavras em frases. Cada estágio transforma a informação recebida e transfere-a, recodificada, para o estágio seguinte (Santos, 2000, citado por Esteves, 2013).

No caso do modelo de Gough (1972), o autor dá conta de que o leitor fixa as letras, concebendo um ícone pré-categorial, ou seja, uma representação em traços, curvas e ângulos. Tal ícone é de seguida analisado por um scanner que reconhecerá padrões identificando as letras em causa e enviando-as para o registo de caracteres. As letras registadas são convertidas em fonemas pelo descodificador, através do código de correspondência grafema-fonema e enviadas para o gravador fonético. As representações fonémicas são então convertidas em palavras graças ao *librarium* (base de dados lexical) que se ocupa de procurar a palavra no léxico.

De forma geral, o autor entende que a leitura parte de conceções perceptivas sobre os grafemas e termina em operações semânticas, sendo a única via de acesso ao significado, as correspondências grafo-fonológicas. A ideia presente neste modelo de leitura é apoiada numa mediação fonológica obrigatória na leitura de palavras, prevendo que o que diferencia os bons leitores dos maus leitores são as capacidades ao nível do tratamento das letras e das palavras. Como tal, o modelo Gough (1972, in Velasquez, 2007) é um dos mais influentes modelos ascendentes. Surgindo numa

época dominada por uma visão naturalista da aprendizagem linguística, este modelo faz previsões claras que podem ser testadas, tendo por isso estimulado muita investigação.

A implicação pedagógica deste modelo na intervenção prática encontra-se na ideia de que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior, dando especial relevo aos processos de decifração/descodificação. O ensino deverá partir das letras para a descodificação das palavras e, só após o domínio na leitura de palavras, se chegaria à leitura de frases. De acordo com os defensores deste modelo, a origem das diferenças individuais na leitura está na descodificação (Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984, in Ribeiro, 2005), sendo que o leitor fluente seria aquele que dominaria bem o processo de descodificação. Elkonin (1973, in Ribeiro, 2005) propõe uma definição da leitura que reflete bem tal perspetiva. Para o autor, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico” (Elkonin, 1973, citado por Silva, 2003).

O modelo de LaBerge e Samuels (1974, citado por Esteves, 2013), também ele de grande influência de entre os modelos ascendentes, parte, por sua vez, da ideia de que não é possível a realização de duas tarefas em simultâneo, se ambas implicam atenção. Tendo levado a cabo várias pesquisas relacionadas com identificação de letras, os autores puderam verificar que o conhecimento automático das letras é de extrema importância e crucial na libertação de recursos cognitivos para tarefas de ordem superior (Velasquez, 2004; Cruz, 2005, citado por Esteves, 2013). Estes autores defendem que tal automatização pode ser alcançada pela prática e que só um treino da descodificação permitirá que a criança venha a ler significativamente (Velasquez, 2004, citado por Esteves, 2013).

Estes modelos consideram que, perante um texto, um leitor identificaria em primeiro lugar as letras, que, por conseguinte, seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que, por sua vez, se juntariam as frases, (Rebelo, 1993, citado por Esteves, 2013).

Esteves, (2013), aponta algumas limitações que são apontadas aos modelos ascendentes. O facto de considerarem a leitura como um processo que consiste na extração de informação de um determinado texto contraria as perspetivas mais recentes, que valorizam o papel ativo e construtivo do sujeito. Tais perspetivas consideram que o texto só fornece uma parte da informação, sendo necessário atender aos conhecimentos prévios do leitor (Simão, 2002, Ribeiro, 2005; Silva, 2003, citado por Esteves, 2013). Outra limitação importante destes modelos estará no facto de

considerarem a via fonológica como a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras. Tal hipótese parece ser contrariada por estudos que, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo-fonéticas nas palavras. A manipulação da regularidade grafo-fonética, para Martins, (1996), Silva, (2003), Ribeiro, (2005), baseia-se no pressuposto de que se a leitura decorresse, sobretudo, de procedimentos de mediação fonológica, a identificação de palavras regulares estaria facilitada em relação às palavras irregulares (Esteves, 2013).

Estes modelos apresentam igualmente uma deficiência, relacionada com a sua linearidade, a falta de um feedback entre os estádios. Esta ausência de retroação vai impedir que se considere o contexto ou os conhecimentos prévios sobre o texto, como variáveis facilitadoras do reconhecimento de palavras e da compreensão (Martins, 2000; Ribeiro, 2005, citado por Esteves, 2013).

Outros autores veem também nestes modelos uma grande limitação já que o processo normal da fala não é transparente no que se refere à estrutura das palavras, sendo que a segmentação fonémica particularmente difícil para crianças (Liberman & Liberman, 1990; citado por Esteves, 2013). Com efeito, e ainda que existam umas línguas mais transparentes do que outras, quase todas dispõem de vários grafemas para um mesmo fonema ou, inversamente, várias possibilidades sonoras para um mesmo grafema. Assim sendo, e na medida em que a mediação fonológica é entendida como única via de acesso ao significado, tal implicará a existência de correspondências grafo-fonológicas invariáveis, o que não acontece na ortografia da maior parte das línguas, nomeadamente no caso do português europeu. Por outro lado, e se é verdade que a ortografia de qualquer língua reflete a sua fonologia, também o é que esta radica igualmente em pistas semânticas que facilitam a leitura (Templeton & Morris, 2000; citado por Esteves, 2013). Em modo de conclusão, muitas investigações desmentem por isso que a via fonológica seja a única forma de aceder ao significado.

### **3.2. Modelos descendentes – (Top-Down)**

Os modelos descentes (ou Top-Down), inversamente, sublinham o papel da compreensão nas atividades de leitura. Com efeito, estes modelos defendem que a leitura é realizada por processos psicológicos de níveis superiores. Considerando que a leitura é uma atividade natural, não dão especial importância à análise dos sons (Rebelo, 1993, citado por Esteves, 2013).

Segundo Martins (1996), estes modelos consideram que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler, permitindo construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço, utilizando seletivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação. Nesta perspectiva, a leitura inicia-se a partir dos processos cognitivos de ordem superior, hipóteses de significação que o leitor antecipa com base em previsões semântico-sintáticas, sendo o reconhecimento de palavras feito por identificação direta dos signos globais (Martins, 1996; Silva, 2003; Ribeiro, 2005). Santos (2000) e Martins (1996) afirmam que, relativamente aos modelos descendentes, estes invertem toda a sequência de estádios, pois tomam como ponto de partida do processo as previsões do leitor sobre a mensagem do texto (Esteves, 2013).

Os modelos descentes advogam, então, que a leitura é realizada por processos psicológicos de níveis superiores. Para estes modelos, a leitura visual (o reconhecimento global das palavras sem descodificação) é o mecanismo mais importante de acesso ao sentido. Velasquez (2002) refere que: “Esta corrente deriva da Psicologia Cognitiva e enfatiza o papel ativo do sujeito e os processos cognitivos subjacentes a esta mesma atividade. Considera que os bons leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto, existindo, portanto, uma supremacia do leitor. A ênfase na descodificação provocaria leitores que não compreendem o que leem, mas apenas vocalizam palavras”.

Nestes modelos, Martins & Niza, (1998), Viana, (2002); Ribeiro, (2005), entendem que é então tomado como pressuposto a ideia de que, antes de iniciar a leitura, a pessoa tem já certas expectativas quanto ao seu conteúdo, faz previsões e formula hipóteses. Ler é, então, para estes modelos, confrontar-se com o texto, com o intuito de verificar ou confirmar essas hipóteses (Esteves, 2013). Com efeito, o que

parece estar em causa, de acordo com esta perspectiva, é que o ato de se ler se baseia na compreensão semântica e sintática de um texto, antecedendo mesmo os níveis elementares respeitantes à descodificação de letras e sílabas. A leitura realizar-se-á então de forma mais rápida e precisa, sem necessidade de recurso a uma identificação laboriosa dos caracteres escritos, por se constituir essencialmente como um jogo de adivinhação psicolinguística, no qual estão implicados o pensamento e a linguagem. É este nível conceptual, que Esteves (2013, p. 25), entende que a informação prévia que o leitor possui que tornará mais segura a tarefa da adivinhação do significado do texto. A leitura partirá assim da compreensão e do contexto semântico apresentado pelo texto, passando seguidamente à verificação das hipóteses formuladas previamente a partir dos índices disponibilizados pelo texto escrito. Ou seja, confrontado com um texto, o leitor elaborará um conjunto de expectativas a propósitos é efetuada a partir a partir da informação que o sujeito extrai do texto à medida que lê (Marcelino, 2008; Rebelo, 1993; Santos, 2000, citados por Esteves, 2013).

Um dos principais defensores deste modo é Smith (1994), para quem não há nada de psicologicamente ou intelectualmente unitário no ato de ler. Para o autor, a leitura não exige quaisquer outras competências para além das envolvidas na compreensão da linguagem oral ou as capacidades visuais dependentes do olhar à volta para localizar algo. Na base da leitura e da sua aprendizagem encontra-se, por isso, a compreensão; ler é conferir sentido a qualquer informação gráfica, tal como o fazemos para todo o tipo de informação visual. Com efeito, e para o autor, todos os leitores leem como os chineses, diretamente pelo sentido, independentemente da sua linguística escrita depender mais ou menos dos sons da linguagem oral (Velasquez, 2004 citado por Esteves, 2013).

Porém, e tal como os modelos ascendentes, também os descendentes estão sujeitos a algumas críticas. Uma delas é que, em relação ao assunto do texto, os conhecimentos do leitor podem, eventualmente, ser escassos, o que o impedirá de formar expectativas com algum fundamento. Outra crítica prende-se com os conhecimentos do leitor, ainda que este possua certos conhecimentos do leitor, ainda que este possua certos conhecimentos e possa avançar hipóteses e previsões, o tempo despendido nessa tarefa é superior ao que será necessário se ele optar por, simplesmente, partir do reconhecimento das palavras do texto (Santos, 2000; Ribeiro, 2005, citados por Esteves, 2013).

Adams, (1990), Liberman, (1997), Morais, (1997) referem que a investigação tem vindo a mostrar que, contrariamente, ao que sustentam os defensores destes modelos, aprender a ler não é necessariamente tão natural como aprender a falar, como advogam. Embora a fala seja universal e biologicamente determinada, a escrita é um requisito imposto pelo grupo social de pertença de cada indivíduo. Com efeito, e ainda que um número significativo de crianças aprendam a utilizar o código oral de forma natural e sem esforço, poucas são as que conseguem aceder à leitura num ensino formal e explícito das regras subjacentes ao princípio alfabético, nomeadamente aos padrões de conversão de letras em sons (Esteves, 2013).

### **3.3. Modelos interativos**

Ao compararem-se estes dois tipos de modelos, ascendentes e descendentes, pode-se afirmar que os primeiros começam com o estímulo do próprio texto e percorrem um caminho até aos estádios mais elevados, enquanto os segundos partem de hipóteses e previsões. Nem uns, nem outros apresentam, no entanto, respostas conclusivas sobre o modo como os indivíduos, ao lerem, processam a informação (Santos, 2000; Ribeiro, 2005, citado por Esteves, 2013).

Parece, então, que nenhum deste modelos, ascendente e descendente, consegue dar uma visão absoluta do processo de leitura, já que tendem a privilegiar algumas estratégias em detrimento de outras. As críticas feitas a ambos os modelos advogam que o tipo de competências implicadas (quer nos ascendentes quer nos decentes) fazem apelo a determinado comportamento do leitor. Se fizesse uso apenas de competências Top-Down seria difícil que, por exemplo, duas pessoas pudessem chegar a uma mesma conclusão, a partir da leitura de um mesmo texto. Por outro lado, Esteves (2013, p. 27), entende que seria igualmente incerto que se pudessem adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se o conhecimento prévio dos sujeitos fosse diferente; a leitura de um mesmo texto não levaria a desacordo de opiniões, uma vez que não seria possível fazer interpretações pessoais, tendo por base diferenças de idade e experiências individuais (Simão, 2002; Santos; 2003; Ribeiro, 2005).

Num esforço para colmatar as insuficiências dos modelos descritos anteriormente, surgiram, mais recentemente, os modelos interativos. Nestes, o processamento ascendente combina-se com descendente colaborativamente na

determinação da natureza do input (Velasquez, 2004; Cruz, 2005, citado por Esteves, 2013).

Santos (2000, citado por Esteves, 2013) vê nos modelos interativos uma síntese dos modelos descendentes e ascendentes. Estes modelos têm como característica fundamental considerar qualquer nível ou estágio, independentemente da sua posição na hierarquia do sistema de leitura, pode interagir como outro nível, já que todos funcionam no sentido de construir uma leitura eficaz.

Segundo Rebelo (1993, citado por Esteves, 2013) estes modelos constituem uma combinação dos anteriores e pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente: quer a identificação, quer o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjeturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados neste processo, numa relação de interdependência.

Sim-Sim (2006, citado por Esteves, p. 27), refere que nestes modelos, quando o leitor reconhece visualmente as palavras, é imediatamente ativada uma via direta de acesso ao seu significado; quando a forma visual não é identificada globalmente, o acesso ao significado é feito indiretamente, através da forma fonológica das palavras.

Os modelos interativos equacionam que, ao ler uma palavra, o leitor ativaria uma via direta (visual) de acesso ao significado, no caso de essa palavra ser familiar em termos gráficos, ou uma via indireta (fonológica) se essa palavra fosse desconhecida. Para Rumelhart, (1977), Stanovich, (1980), Ellis, (1984), estas duas vias são, na perspetiva dos defensores dos modelos interativos da leitura, os dois principais processos de reconhecimento de uma palavra: o acesso visual direto ao léxico ('reading by eye') e a utilização das correspondências grafo-fonológicas ('reading by hear'), (Esteves, 2013).

Esteves, (2013), citando Rebelo, (1993) e Cruz, (2005), refere que a primeira via corresponde aos modelos descentes e caracteriza-se pelo facto de o controlo do processo se situar no próprio leitor, ao passo que a segunda corresponde aos modelos ascendentes, ou seja, situa o controlo no texto

A utilização destes dois processos varia com o material que está a ser processado e com a competência do leitor. Na leitura de palavras isoladas e fora de contexto, seria utilizado o processo Bottom - Up, enquanto o processo Top Down auxiliaria quer o reconhecimento de palavras quer a sua compreensão (Ribeiro, 2005, citado por Esteves, 2013, p. 28). De acordo com este modelo, todas as informações,

independentemente da sua origem semântica, sintática, lexical ou ortográfica, convergem para um “padrão sintetizador”, que as aceita, retém e reorienta, se for necessário (Marcelino, 2008, citado por Esteves, 2013, p. 28). A informação visual principia por ser armazenada num armazém de informação visual, sendo que as características mais importantes desta informação são transmitidas ao sintetizador de padrão, graças ao dispositivo de extração de traço. Aqui são aferidas as hipóteses e corroboradas as compatíveis, agrupando-se um conjunto de hipóteses constantes entre si com a informação fornecida pelo texto, que correspondem à interpretação feita pelo leitor (Velasquez, 2004; Cruz, 2005, citados por Esteves, 2013).

Estes dois processos – Bottom-Up e Top-Down - contribuem assim para o desenvolvimento da leitura, pois para ser um bom leitor o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim com um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual (Ribeiro, 2005, citado por Esteves, 2013).

### **3.3.1 Modelos interativos compensatórios**

Segundo Sim-Sim (2006, citado por Esteves, 2013), na linha dos modelos interativos, surgem os modelos interativos compensatórios, já que estes preconizam a possibilidade de ativação de estratégias visuais ou fonológicas como forma de minimizar possíveis défices numa das duas rotas de acesso ao léxico: via visual e via fonológica.

Para Martins (1996) e Cruz (2005), estes modelos são designados de interativos sobretudo porque qualquer nível do sistema pode comunicar com qualquer outro, independentemente das suas posições, sendo compensatórios visto a ativação de um nível poder compensar a deficiência de ativação de outro, ou seja, em função das características inerentes ao texto a ler, o leitor escolhe a estratégia que melhor se adequa ao contexto. Em termos práticos tal significará que um leitor com facilidade no reconhecimento de palavras, mas pouco à vontade em determinado assunto, pode servir-se de estratégias ascendentes de leitura, ou, no sentido inverso, um leitor com algumas inseguranças no reconhecimento de palavras pode utilizar estratégias descendentes, servindo-se para tal do contexto sintático e/ou nos conhecimentos mais gerais que possua sobre o tema (Esteves, 2013).

Estes modelos pressupõem que durante a leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua



tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjeturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência. Nestes modelos, quer os estádios inferiores quer superiores têm parte na identificação das palavras. (...) Os elementos secundários estão em função dos principais, e vice-versa. Todos eles contribuem para uma leitura fluente e exata, facilitando a compreensão.” (Rebello, 1993, p.54/55, citado Esteves, 2013).

O modelo interativo- compensatório de Stanovich (1980), de acordo com Rebello, (1993); Martins, (1996); Santos, (2000); Marcelino, (2008 citados por Esteves, 2013), é um dos modelos de referência desta perspetiva de encarar o ato de ler. Para este modelo, qualquer estádio do processo de leitura pode influenciar outro, sendo que estádios têm entre si uma função compensatória, na medida em que leitores fracos, com dificuldades de análise e de decodificação de palavras, podem servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, ao passo que os leitores, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, podem servir-se da decodificação para a sua identificação(Esteves, 2013).

A grande mais-valia do modelo interativo compensatório reside no facto de, além de reforçar a importância de os contextos defender ainda a existência de uma interação de compensação entre os diferentes estádios do processo de aprendizagem, em que pontos fracos de qualquer nível podem ser efetivamente compensados por pontos fortes de outro nível. Tal permitirá que leitores fracos, face a obstáculos de análise ou de decodificação de palavras, possam recorrer a estruturas cognitivas de um nível mais geral, como por exemplo à relação entre palavras ou o recurso a contextos, de modo a superar o obstáculo encontrado (Martins, 2002, citado Esteves, 2013).

#### **4. Métodos de Ensino da Leitura e Escrita**

A aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias. Requer, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

As metodologias de ensino da decifração dividem-se entre duas opções pedagógicas: uma que dá primazia a estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas) e outra que privilegia estratégias de reconhecimento automático

e global da palavra (metodologias de pendor mais global). De acordo com Martins e Valente (2004, citado por Esteves, 2013), o estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e escrita com métodos de ensino diferentes e o desenvolvimento de competências fonológicas têm vindo a gerar grande controvérsia.

As pesquisas realizadas neste domínio incidiram principalmente em duas categorias de métodos com concepções opostas relativamente ao processo de aquisição da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos.

#### **4.1. Métodos fónicos ou sintéticos**

Os métodos fónicos ou sintéticos, assentam nos pressupostos dos modelos ascendentes. Segundo esta concepção, a metodologia para o ensino da leitura (método fónico) deveria assentar, fundamentalmente, no estabelecimento de correspondência entre o som e a grafia. Este método (nas suas diferentes variantes) parte do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos). Jiménez e Artiles, Lopes, (2004) descrevem, de uma forma sintetizada, os passos geralmente seguidos: 1) estudo analítico de vogais e consoantes. Para facilitar a sua memorização, é frequente a sua associação a uma representação gráfica de algum objeto familiar que comece pela letra que se está a ensinar, adquirindo especial importância a discriminação e a identificação (auditiva e visual) das letras; 2) combinação de letras entre si para formar sílabas; 3) identificação das palavras que foram formadas através da união das sílabas aprendidas, dando-se ênfase especial à significação das palavras; 4) leitura oral de pequenas frases que foram formadas a partir da relação e da significação das palavras entre si (Esteves, 2013).

#### **4.2. Métodos globais ou analíticos**

Os métodos globais baseiam-se nas concepções dos modelos de leitura descendentes. Segundo estes métodos a leitura seria um processo de identificação direta e global de palavras (ou frases), de antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas e de verificação das hipóteses produzidas. Segundo o método global, a criança é colocada diante de um texto (de palavras ou de frases), que exprime um pensamento, já que se insiste, desde o início, no significado do que se lê. Parte-se

do estudo de estruturas complexas (significativas) para que, no final do processo, a criança seja capaz de distinguir, nesta complexidade, os seus elementos mais simples: as sílabas e as letras. É dentro da denominação de globais que poderemos considerar o global de frases e o de palavras (Viana, 2002).

Jiménez e Ariles (1991) descrevem detalhadamente os passos seguidos nesta metodologia: 1) percepção global da palavra e representação gráfica da mesma; 2) leitura da palavra; 3) decomposição da palavra em sílabas; 4) decomposição da palavra geradora; 5) reconstrução da palavra geradora; 6) combinação das sílabas já conhecidas para formar novas palavras; 7) agrupamento das palavras em frases e orações (Esteves, 2013).

### **4.3. Métodos mistos**

Os métodos mistos vão ao encontro dos princípios do modelo interativo da leitura, em que o reconhecimento das palavras escritas integra processos ascendentes e descendentes.

Smith, Crowder e Lopes (2004, citado por Esteves 2013, p. 35) consideram que na aprendizagem da leitura a criança deve ser capaz de utilizar adequadamente duas fontes de informação:

1) a informação visual, e 2) a informação não visual.

De acordo com Viana (2002), a informação visual será a proveniente de processos sensoriais e da aplicação das regras de conversão grafema/fonema. Esta informação visual/sensorial é importante, mas não é suficiente. Ler é essencialmente extrair significado. E esta extração de significado está dependente simultaneamente da informação visual e não visual. O raciocínio, a memória, as experiências vividas, o léxico e o conhecimento do mundo vão jogar um papel decisivo. As antecipações (hipótese/ adivinhas) que a criança poderá fazer durante a leitura estão diretamente relacionadas com o conhecimento do mundo que ela já tem (Esteves, 2013, p. 35).

Na perspetiva de Viana (2002), durante o processo de aquisição/ construção da língua escrita, a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral, com as suas experiências com a língua escrita, integração esta mediada pelos seus processos cognitivos e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Alves-Martins & Niza (1998), consideram que os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com a qual são confrontados. Consideram ainda a existência de dois sistemas de reconhecimento de palavras, o sistema visual para identificar palavras familiares e o sistema de correspondência grafo-fonológico, para identificar palavras não familiares.

Alves-Martins (1996), Rebelo (1993) e Sousa (2000) referem que o modelo interativo compensatório de Stanovich, inspirado no modelo de Rumelhart, surgiu em 1980, o modelo interativo compensatório defende que qualquer estágio do processo pode influenciar um outro, acrescentando, contudo, que os estágios têm, entre si, uma função compensatória, dado que os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos fortes de um outro nível. Assim, leitores fracos, com dificuldades de análise e de decodificação de palavras, poderão servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, poderão servir-se da decodificação para a sua identificação, (Esteves, 2013).

É com base nestes princípios que surgem os métodos mistos, nos quais os professores promovem o desenvolvimento de estratégias de processamento ascendentes e descendentes, para que o aluno possa ter “liberdade”, de optar pela forma de processamento que lhe é mais favorável.

Sim-Sim (1995) refere que, “independentemente dos modelos teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respetivos processos utilizados para os atingir. Assim para ambos os produtos, o objetivo é o mesmo, obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto”.

## **5. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e aprendizagem da leitura e da escrita**

O desenvolvimento cognitivo tem sido uma das áreas mais estudadas no campo das PDI (Albuquerque, 2000; Molino, 2002, citados por Dinis, 2011), apresentando estas, como atrás referido, uma etiologia diversa, que envolve fatores biológicos, genéticos ou fisiológicos (Morato, 2002; Pacheco & Valencia, 1997, citados por Dinis, 2011). As crianças com PDI apresentam um atraso significativo em todas as áreas do

seu desenvolvimento, levando-as a ter um desenvolvimento físico e intelectual mais lento (Pacheco e Valencia, 1997, citados por Dinis, 2011).

Valente, Mantoan e Silva (2009) desenvolveram pesquisas para a compreensão da implicação que a falta de atenção, própria da criança com PDI, tem ao nível da aprendizagem da leitura, tendo concluído que esta se interpõe no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, é de extrema importância o desenvolvimento de estratégias pedagógicas junto da mesma, de forma a minimizar a desatenção, estimulando o desenvolvimento cognitivo e respeitando as limitações de cada criança.

O desenvolvimento de competências de leitura deve estar, pois, interligado com a realidade da criança, com as experiências vivenciadas do quotidiano, para que ela seja ator na sociedade e não apenas um simples espectador. Respeitando os seus limites, é indispensável que a criança alcance a sua autonomia, podendo para tal contribuir a aprendizagem da leitura funcional. Por sua vez, o trabalho deve ir ao encontro dos seus talentos e capacidades, favorecendo o verdadeiro conhecimento das suas possibilidades. Um ambiente estruturante contribuirá para melhorar a sua autonomia e dar-lhe-á diferentes possibilidades de descoberta do seu potencial, permitindo o seu desenvolvimento como um todo (Valente, 2009, citados por Dinis 2011).

Por fim, uma prática pedagógica adequada às necessidades de cada criança com PDI, contendo respostas que vão ao encontro das suas capacidades, é imprescindível para favorecer o seu aperfeiçoamento como leitora (Valente, 2009).

Indo ao encontro do que até agora foi referido, Troncoso e Cerro (2004), pioneiras no ensino da leitura e da escrita, surpreenderam a comunidade escolar ao conseguirem que crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e PDI, assim como alunos que tinham problemas percetivos e sensoriais, aprendessem a ler.

Desde 1970 que estas autoras têm desenvolvido trabalhos de investigação junto desta população no sentido de compreenderem e explicarem, como se desenvolve o processo de aquisição de leitura.

A leitura constitui um sistema cognitivo que transforma a informação escrita em conhecimento, apresentando-se a palavra, como a sua unidade principal. A leitura de um texto exige o reconhecimento sequencial de palavras ordenadas que dizem respeito a uma estrutura gramatical. A palavra é, por sua vez, fragmentada em unidades menores, designadas por letras.

De acordo com Maluf (2005), a leitura implica que o leitor adquira duas capacidades:

“(...) para ler é necessário transformar grafemas (letras), em fonemas (sons). As letras são combinadas em sílabas, passando a palavras, a frases e por último a textos. Então, ler é a capacidade para perceber a palavra escrita com o objetivo de a compreender. No entanto, por vezes pode-se fazer uma leitura, mas não compreender o seu significado, sendo fundamental para a realização do ato da leitura, a presença de duas capacidades: o reconhecimento das palavras e respetiva compreensão (Maluf, 2005 citado por Valente, 2009).

Verifica-se assim, que a construção conceptual da leitura não se adquire espontaneamente (Valente 2009), tem que ser ensinada, indo este ensino além da aprendizagem (Pocinho, 2007). Ela é elaborada de forma progressiva e gradual, mas não linear, ocorrendo de modo pessoal, provocando mudanças cognitivas importantes no leitor (Gomes & Figueiredo, 1990, citado por Dinis, 2011).

Consequentemente, o processo da leitura envolve o funcionamento de diversas áreas do cérebro, que no caso específico das crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual apresentam alterações a nível cerebral, fazendo com que o processo de aprendizagem da leitura fique condicionado (Moraes, 1997).

Deste modo, durante muitos anos esteve instituído pelo senso comum que as pessoas que possuíam défice intelectual não conseguiam aprender a ler (Trancoso e Cerro, 2004, p. 14), verificando-se posteriormente, mediante diversos estudos realizados com as mesmas, que o processo de aquisição da leitura pela criança com PDI, embora mais lento, é semelhante ao processo de aprendizagem desenvolvido por uma criança normal, conseguindo a criança com PDI alcançar os mesmos objetivos escolares que a criança normal (Araújo et al., 2009; Garcia, 2002; Trancoso & Cerro, 2004). Contudo Trancoso e Cerro não deixam de alertar para o facto de não existirem dados suficientes que permitam dizer qual o nível de leitura que estas crianças poderão vir a alcançar. No entanto, as autoras não deixam de afirmar que “(...) vale a pena trabalhar para que as crianças com PDI adquiram uma leitura de carácter funcional e dar-lhes a oportunidade de avançar e progredir o mais possível (2004).

Segundo Vieira e Pereira (2007), uma forma de preparar as crianças com PDI para a vida adulta em sociedade, na elaboração de uma lista sistemática de conhecimentos e habilidades, que devem ser ensinadas segundo uma determinada ordem e com ajuda de métodos especiais. A isso chama-se currículo.

Para Fonseca (2008, citado por Dinis, 2011), “a aprendizagem tem de ter o necessário ingrediente lúdico e emocional, base de todo o sucesso e de toda a gratificação cultural” ... “Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros.”

Quando se fala em Défice Cognitivo fala-se em palavras como deficiência mental, programas educativos, aprendizagem por etapas, funcionalidade, áreas fortes e áreas fracas da pessoa em questão.

Para Vieira (2007, citado por Dinis, 2011), o objetivo principal do trabalho com este tipo de crianças ou adultos é definir estratégias pedagógicas adaptadas à criança em questão e ao seu meio. Como tal, na seleção dos conteúdos deve-se ter em conta a sua utilidade e importância para a vida da criança, (atividades da vida diária), enquanto membro de uma sociedade, tendo em conta o presente e um futuro próximo.

Sehba, Brown, Valletutti et al (1988, 1989, 1980, citados por Vieira e Pereira, 2007), consideram que o trabalho com este público deve ser feito no contexto das suas atividades diárias, vida em casa, vida na comunidade, ocupação e lazer. O importante e o que se pretende é que o ensino seja diretamente funcional.

Pretende-se que os objetivos sejam funcionais com o intuito que o aluno seja o mais autónomo possível. Os objetivos devem-se escolher segundo o grau de importância (partindo do mais para o menos importante) e do mais simples para o mais complexo. O mais importante é reconhecer o que o aluno é capaz de fazer no presente e o que lhe é mais útil para aprender. Para estes alunos teremos de selecionar objetivos que lhes sejam úteis na sua vida quotidiana; aumentem a sua capacidade de participação social; respeitem a idade cronológica do aluno e respeitem também as motivações do aluno e da família (Vieira, 2007, citado por Dinis, 2011).

Gennep (1989), citado por Vieira & Pereira, (2007) afirma que, a filosofia do ensino funcional tem em linha de conta os contextos em que o aluno está inserido com o intuito de lhe proporcionar uma maior participação e integração escolar.

## 5.1. Método das 28 palavras

O Método das 28 Palavras é um método de aprendizagem da leitura e escrita, da autora brasileira Yolanda Betim Paes Leme de Kruel, que tem como ponto de partida, tal como o nome sugere, 28 palavras (Dinis, 2011).

Neste método são contextualizadas progressivamente vinte e oito palavras-chave (menina; menino; uva; sapato; bota; mamã; leque; casa; janela; telhado; escada; chave; galinha; gema; rato; cenoura; girafa; palhaço; zebra; peixe; bandeira; funil; árvore; quadro; passarinho; cigarra; fogueira; flor).

Todas estas palavras-chave têm significado e são familiares à criança, partindo-se, desta forma, em algo concreto, significativo e real.

Segundo Dinis (2011), este método está organizado em cinco fases importantes, cujas autoras do manual de apoio a este método “Palavra a Palavra – Livro de apoio ao Método das 28 Palavras” denominam por: “Germinando, Desabrochando, Florescendo, Amadurecendo, e Já sei ler” (Craveiro et al., 2003, citados por Dinis, 2011). A duração de implementação deste método depende do ritmo da aprendizagem dos alunos.

É um método que parte sempre de uma atividade de motivação inicial atrativa, contada ou realizada com a criança, que destaca e realça as palavras-chave. Esta atividade introdutória é o ponto de partida, para estimular o interesse da criança pela aprendizagem e, ao mesmo tempo, explorar e diagnosticar os conhecimentos prévios da mesma. Permite, ainda, aumentar o vocabulário da criança enriquecendo a sua expressão oral.

Após a exploração da atividade inicial, o professor apresenta o cartaz da palavra-chave, com o desenho e respetiva palavra, legendada em letra manuscrita e de imprensa, para que a criança visualize as diferentes representações gráficas da palavra.

A seguir iremos explicar as diferentes fases de aprendizagem deste método, que para Coutinho & Fonte (2006) é considerado por alguns professores, um bom método para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

O método das 28 palavras começa com a primeira fase do “Germinando” e dura cerca de cinco semanas. Dependendo do ritmo de trabalho e aprendizagem de cada aluno., poderá demorar mais ou menos. Nesta etapa, os alunos globalizam cinco palavras, menina/ menino/ uva/ sapato e bota. Realizam-se diversos exercícios de



identificação, legendagem, ditado mudo, associação de palavra manuscrita – palavra de imprensa, desenho.

A primeira palavra – chave a ser trabalhada é /menina/. O professor, para motivação inicial deverá escolher uma história, uma canção em que a personagem principal seja uma menina, pois o objetivo principal é enfatizar esta palavra. Em seguida, o professor apresenta o cartaz da palavra-chave menina, pode também desenhar no quadro uma menina e as crianças desenharam-na nos seus cadernos. Também, esta atividade de desenho feita pelo professor e, posteriormente, pelas crianças, resulta muito bem, como motivação inicial.

O professor escreve a palavra /menina/ em letra manuscrita, no quadro, por baixo do desenho, para que os alunos tomem contacto visual com a palavra escrita (e o possam imitar). Também apresentará um cartaz com a figura de uma menina, com a respetiva legenda escrita em letra manuscrita e de imprensa, que afixará num placard. Este suporte visual transmite ao aluno alguma segurança, sempre que necessite, pode recorrer ao placard, e fazer a associação imagem/palavra.

O professor procederá da mesma forma para as palavras-chave menina /menino/, /uva/, /sapato/ e /bota/. Estas palavras devem ser cuidadosamente lecionadas, para que os alunos adquiram autoconfiança e se sintam confiantes nas suas aprendizagens.

Neste método de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que nas primeiras cinco palavras todo o trabalho seja bem estruturado. Inicialmente, este método é extremamente trabalhoso para o professor e requer uma boa gestão de tempo no desenvolvimento das atividades de formação /composição e descoberta de palavras novas, para que posteriormente, com a introdução de novas palavras, as crianças mecanizem o método, facilitando desta forma todo o processo de aquisição da leitura.

A etapa seguinte, “Desabrochando”, dura cerca de dez semanas. Nesta fase parte-se para a decomposição das cinco primeiras palavras - tipo em sílabas e para a formação de “novas palavras”. Para iniciar o conhecimento da sílaba, os alunos devem fazer uma leitura pausada das palavras, acompanhada de batimentos rítmicos corporais, por exemplo palmas, para que consigam perceber em quantas partes se pode decompor a palavra. Então, professor e alunos fazem o recorte da palavra em sílabas.

Ex: /me/ - /ni/ - /na/; /me/ - /ni/ - /no/; /u/ - /va/; /sa/ - /pa/ - /to/; /bo/ - /ta/.

Por baixo de cada imagem, a criança deve formar novamente a palavra, fazendo a composição das sílabas. Deverá ler as sílabas ordenadamente e salteadas. É importante que as sílabas fiquem bem conhecidas (Dinis, 2011).

A partir deste momento, começa o “jogo” da descoberta e formação de novas palavras com as sílabas do exercício anterior. Sempre que o aluno componha uma palavra nova, deve lê-la, escrevê-la e ilustrá-la no caderno. Desta forma, a criança vai desenvolvendo o gosto pela leitura e, simultaneamente, pela escrita. Poderá, nesta fase, elaborar um dicionário visual. Também inicia nesta fase a elaboração de frases simples.

Durante esta etapa, faz-se a aprendizagem de novas palavras – tipo: /mamã/, /leque/, /dado/, /casa/, /janela/, /telhado/, /escada/, /chave/ e de regras gramaticais: singular e plural.

Na fase seguinte, “Florescendo”, inicia-se a formação do primeiro quadro silábico, para que os alunos comecem a compreender a articulação das sílabas. Neste momento de aprendizagem a criança aprenderá novas palavras – tipo: /galinha/, /gema/, /rato/, com as quais fará a descoberta de mais palavras. Para cada palavra deverá sempre, ser feita a sua decomposição em sílabas e também fazer exercícios de composição e praticar oralmente com os alunos o diminutivo de certas palavras.

O aluno, nesta fase, além de fazer a leitura no quadro, em grupo, também deverá praticar leitura individual de frases e textos do manual.

A aprendizagem das restantes palavras – tipo: /girafa/, /palhaço/, /zebra/, /bandeira/, /caracol/, /árvore/, /quadro/, /passarinho/, /peixe/, /cigarra/, /fogueira/, /flor/ é realizada na penúltima fase do método - “Amadurecendo”. Nesta fase, a criança já familiarizada com todo o processo do método, desenha, escreve a palavra, descobre novas palavras, completa frases, faz ditado-mudo, entre outras atividades, e já escreve textos. Só nesta fase final é que se fala das letras e é apresentado o alfabeto minúsculo e maiúsculo. Com efeito, qualquer que seja o método de aprendizagem da leitura adotado, este acaba sempre por conduzir à letra, pois a nossa escrita obedece a um código alfabético (Cruz 2007, p.146, citado por Dinis, 2011).

Na última fase, “Já sei ler”, pretende-se que a criança leia vários tipos de texto e os interprete oralmente e por escrito.

## **5.2. Vantagens da aplicação do Método das 28 Palavras em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual**

Na utilização do método das 28 palavras o professor tem “um papel muito importante no desenvolvimento global da criança, é o grande impulsionador das suas aprendizagens.” (Abreu, et al., 1990, p.158, citados por Dinis, 2011)

Este método adota uma pedagogia ativa, em que a criança é o principal agente da sua aprendizagem. De acordo com Craveiro (2003, citado por Dinis, 2011) “Atende à predisposição natural da criança em reter o global, parte de palavras que representam coisas concretas”. A criança deve descobrir por si própria e não assumir um papel passivo, recetora dos conteúdos estruturados pelo professor. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituem os fatores mais importantes deste método na educação e na formação da personalidade da criança.

Outra vantagem apontada a este método é o facto de ser de base global. Parte da palavra que poderá ser acompanhada de um objeto, gravura, postal, desenho e simular melhor aquilo que ocorre naturalmente no universo visual próximo da criança. Esta ao ler tem como estímulo palavras significativas, pelo menos no contexto natural de comunicação.

As palavras estão sempre relacionadas com imagens.

Viana e Teixeira (2002) dizem-nos que: “A criança aprende a ler lendo, como aprende a falar, falando”. Já que ler tem como finalidade obter significado, então há que começar por palavras e frases com sentido, que estejam relacionadas com as vivências, possibilidades e modos de pensar das crianças.

O facto de as crianças facilmente relacionarem, por exemplo, as publicidades a grandes superfícies comerciais quando se deparam com os logótipos das mesmas, Modelo, Jumbo, o mesmo acontecendo com produtos conhecidos Coca-Cola, Leite Mimoso, etc., leva-nos a concluir que é um bom ponto de partida para desenvolver uma aprendizagem da leitura mais funcional.

Depois, é aos alunos que cabe a tarefa de trabalhar as histórias, retirando delas as palavras que interessa explorar. A palavra é trabalhada globalmente e só quando todas as crianças são capazes de a identificar como um todo, é que o professor passa à fase seguinte que consiste em dividir a palavra em sílabas.

Assim, ao observar essas palavras, ela poderá segmentar a palavra em sílabas. Uma vez percebidas essas unidades, que por si só não têm significado, pode combiná-las para chegar a palavras novas.

Para Marques (1997, citado por Dinis, 2011) neste método de base global é “(...) absolutamente necessário partir das vivências e linguagens da criança para a produção escrita, ou seja, partir dos significantes para os significados e não o inverso, como acontece com os métodos fônicos”.

Outras vantagens deste método prendem-se com o espírito de observação, assim como a percepção visual e auditiva. É um método que apela muito às percepções sensoriais, sensações a que as crianças ainda estão muito ligadas. Requer a intervenção dos sentidos e, por isso, o interesse dos alunos é vivo e apaixonante. As palavras, cujo desenho é fixado sem dificuldade, não são meras abstrações como as letras. Lembram personagens e objetos que rodeiam a criança.

A aprendizagem da leitura é uma construção que se faz com lentidão para as crianças com necessidades educativas especiais. É conveniente uma aprendizagem que parta dos significados – vivências e linguagem da criança, para os significantes – produção escrita (Marques, 1997, citado por Dinis, 2011).

Este método é defensor do espírito crítico e da oralidade, uma vez que, numa primeira fase de abordagem, estimula a participação ativa das crianças nas atividades realizadas em contexto de sala de aula.

A criança, na execução de jogos de palavras, de sílabas, realizados a pares, individualmente, em tutoria ou em grupo, desenvolve também a socialização. O trabalho de grupo promove ainda a imaginação, a troca de saberes, no encaminhamento à descoberta de resultados e a tomada de consciência de possíveis conclusões. Tudo isto proporciona à criança um enriquecimento precoce e um vocabulário alargado, estimulando o raciocínio e o uso da memória.

Assim, a criança habitua-se a ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, questionando-se e levando não só os colegas como também o professor a se questionar sobre a prática pedagógica desenvolvida. Os seus conhecimentos são sistematizados sobre a sua influência (Coutinho & Fonte, 2006).

O resultado da aplicação e utilização deste método, na aprendizagem da leitura e da escrita, será tanto mais interessante e satisfatório para a criança, quanto mais ela se envolver na descoberta do mesmo e no seu funcionamento, recortando desenhos,

recortando as palavras-chave em sílabas, construindo palavras novas (Coutinho & Fonte, 2006).

A criança começa a sentir “o prazer da leitura”, de “descobrir” novas palavras com sílabas já suas conhecidas e sente-se um pequeno leitor. Nesta fase, surgem diversos jogos de leitura, para que a criança associe a sílaba ao respetivo som, tendo como base a palavra-chave. Todas as crianças da turma vão construindo a sua caixa de palavras, assim como o seu silabário, para que, ao longo do tempo, realizem diversos jogos de associação de sílabas novas, com as dadas anteriormente.

Os exercícios contínuos ajudam a concretizar e consolidar os conteúdos dados. A criança poderá recortar de revistas ou jornais, figuras ou palavras aprendidas, que colocará no caderno, escrevendo por baixo a palavra respetiva. Pode ainda realizar um dicionário visual, ou álbuns temáticos variados: animais, pessoas, plantas, frutos, a título de exemplo.

Algumas alterações ao método, por vezes, são feitas de acordo com os progressos verificados ou não nas crianças. Frequentemente são seleccionadas e incluídas palavras que para a criança têm mais significado e valor emocional, partindo delas para a realização de atividades de leitura e escrita.

Consideramos, o nome próprio da criança, de familiares próximos, de objetos com significado afetivo palavras com estatuto especial, com um interesse particular e muito ligadas ao mundo real da criança e que proporcionam bons momentos de aprendizagem. São estratégias a desenvolver e um bom ponto de partida para as mais diversas atividades de aprendizagem da leitura.

O desenvolvimento de qualquer aprendizagem, através do lúdico, da história, da imagem, do jogo, do loto, produz resultados muito positivos, no percurso escolar dos alunos, em especial quando revelam problemas cognitivos, levando a aquisições efetivas. A criança, brincando toma contacto com aquilo que é pretendido que aprenda e adquira.

### 5.3. Limitações do Método das 28 Palavras

Como em qualquer outro método de aprendizagem de leitura e escrita, também ao Método das 28 Palavras são atribuídas algumas limitações.

Uma primeira limitação com que nos deparamos é o desconhecimento dos pais na abordagem metodológica inerente a este método. No início, sentem dificuldade em ajudar e supervisionar os seus filhos, nas tarefas escolares, propostas pelo professor, para realizarem em casa (Dinis, 2011).

Alguns professores e pedagogos consideram que este método aborda cedo demais a sílaba, e a construção de silabários. Referem que parte demasiadamente rápido para a análise da palavra. Na nossa opinião, achamos esta crítica sem fundamento, pois o professor, como orientador do ensino-aprendizagem, pode ele gerir quando é o momento certo para iniciar a construção de um silabário.

Refere-se ainda o facto de se pedir à criança que leia ou forme palavras com sílabas idênticas, retiradas de palavras distintas, em que uma mesma letra na sílaba corresponde a sons diferentes. Por exemplo, na palavra /menino/, a sílaba /no/ (/o/ = /t/), e o professor propõem aos alunos que leiam ou formem a palavra /nota/, esperando que todos compreendam que a sílaba /no/ (/o/ = /n/) seja a mesma, quando na realidade se lê com som diferente, e é pelo som que os alunos as identificam como diferentes.

De acordo com Dinis (2011), cabe ao professor, nestas situações, proporcionar aos seus alunos vários exercícios de exploração, consciência fonológica, para que estes na presença de palavras com a mesma sílaba, mas com som diferente possam ultrapassar esse obstáculo na leitura.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Ao longo deste capítulo apresenta-se o desenho do estudo onde se justifica a escolha do tema, a metodologia, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e análise dos resultados.

### **1. Problemática e questão de partida**

A opção por esta temática teve por base o nosso interesse pessoal e profissional na conceção do professor como investigador da sua prática, uma vez que cada um nós tem o dever de saber implementar diferentes estratégias para a aprendizagem de todas as crianças incluindo as que apresentam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que levem futuramente à sua inclusão social.

O tema foi escolhido devido às dificuldades sentidas ao acompanhar uma criança com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Dado que num estudo de caso a escolha da amostra assume um sentido muito particular, pois constitui o centro da investigação, considerámos oportuno escolher uma criança com PDI com idade de aprendizagem da leitura e da escrita, apesar de já estar a frequentar o 4.º ano de escolaridade.

Neste estudo, o objetivo é refletir sobre a temática da PDI e, por conseguinte, conhecer o impacto/influência da implementação do método das 28 palavras na sua aplicação em crianças com PDI. Por esta razão, pareceu-nos importante formular duas questões que fundamentaram a realização deste estudo:

- I) Que competências de leitura e escrita podem, através do método das 28 palavras, ser desenvolvidas numa criança com PDI?
- II) Qual a influência/impacto da implementação do método das 28 palavras na aprendizagem da leitura e da escrita numa criança com PDI?

As questões centrais da presente investigação foram desdobradas em duas questões de natureza mais específica de modo a identificar o tipo de informação que se pretende pesquisar e problematizar de modo a atingir o objetivo geral anteriormente enunciado. As questões antes referidas são:

- III) Como desenvolver a consciência fonológica numa criança com PDI?
- IV) Em que medida a promoção de estratégias e atividades que envolvem a leitura e a escrita funcional facilitam o desenvolvimento da autonomia da criança com PDI?

De acordo com Quivy e Champenhoudt (2008) a formulação destas questões teve em conta a pertinência, clareza e a exequibilidade de modo a que as questões e objetivos exerçam corretamente a sua função durante a investigação.

## **2. Objetivos do estudo**

O presente estudo centra-se, assim, na implementação das atividades não só relacionadas com a aplicação do método das 28 palavras, como também na adaptação do mesmo às aprendizagens funcionais, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem de leitura e de escrita mais motivadores e interessantes, para a criança em estudo.

Perante as questões antes formuladas, os objetivos do presente estudo são:

- I) Identificar as competências de leitura e de escrita desenvolvidas numa criança com PDI, através da utilização do método das 28 palavras;
- II) Identificar o impacto da implementação do método das 28 palavras no desenvolvimento da leitura e da escrita de uma criança com PDI;
- III) Caracterizar as estratégias/atividades que permitem desenvolver a consciência fonológica numa criança com PDI;
- IV) Implementar estratégias e atividades que envolvem a leitura e a escrita funcional e verificar a sua relação com o desenvolvimento da autonomia da criança com PDI.

## **3. Caracterização do Estudo**

A presente investigação constitui um estudo exploratório, com carácter qualitativo de caso único, não sendo possível a sua replicação, nem generalização. Pretende-se a observação e intervenção numa situação específica, nomeadamente a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, com PDI, com o intuito



de desenvolver, nesta aluna, competências funcionais ao nível da leitura e escrita, destacando a sua socialização numa perspetiva inclusiva.

Este estudo, além de se inserir numa metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), tem como desenho de investigação uma tipologia de Investigação-Ação (IA).

A IA tem como objetivo “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática contribuindo de alguma forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática” (Coutinho, 2011).

Segundo Arends (1999), a investigação-ação começa quando o professor está insatisfeito com uma situação e deseja melhorá-la. Deste modo, planifica para intervir e a intervenção, refletida e avaliada, é o ponto de partida para uma nova planificação.

Enveredámos por esta metodologia como meio de investigação e de intervenção no sentido de, através dela, desenvolver uma mudança social por meio da diferenciação curricular e pedagógica.

Como sugere Sanches (2004), a investigação/ação tem em conta o processo de investigação como sendo iterativo e partindo de um problema. Sendo assim, a questão de partida deve focar-se numa situação problemática sentida pelo professor, com o intuito de alterar a situação inicial que despoletou toda a investigação-ação.

A investigação qualitativa deve ser descritiva e esta descrição deve resultar diretamente dos dados recolhidos e deve ser bastante rigorosa. Estes dados podem conter, transcrições de entrevistas, registos de observação, documentos escritos, fotografias e gravações de vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando tanto quanto possível, a forma segunda a qual foram registados e transcritos. Arends (1999), Sanches (2004), (Coutinho, 2011).

Na perspetiva dos autores, supramencionados, os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas. Como tal afirmam que os métodos qualitativos são “humanísticos”.

Neste tipo de investigação, o investigador dá mais importância ao processo de investigação do que unicamente aos resultados e produtos que dela decorrem.

Bogdan e Biklen (1994, p.11) afirmam ainda que, no fim da investigação, “...a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que os outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

#### 4. Plano do Estudo:

Como se pode observar na figura 1, a concretização do estudo envolveu quatro fases, a saber:

- I) Avaliar o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, bem como as competências de leitura e de escrita da criança do estudo;
- II) Identificar as necessidades em termos de aprendizagem de desenvolvimento, específicas nesta área;
- III) Implementar o método de aprendizagem das 28 palavras;
- IV) Avaliar o processo e os resultados.



Figura1: Diagrama do Plano do Estudo

Bogdan e Biklen (1994)

## **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedimentos para a sua análise**

Inicialmente, fizemos uma recolha de dados, de modo a compreendermos melhor a situação em que queríamos intervir. Para tal, foram seleccionadas e utilizadas algumas técnicas e instrumentos que passamos a citar:

- (II) a pesquisa documental;
- (III) o diário de bordo (cf. anexo D)
- (IV) a entrevista semiestruturada; (cf. anexo E, F, G)
- (V) a análise de produtos da aluna; (cf. anexo J, K, L, M)
- (VI) a observação participante. (cf. anexo I)

Num primeiro momento, procedemos à pesquisa documental, para uma caracterização pormenorizada da Catarina.

Segundo Bardin (1997), a pesquisa documental é uma fonte preciosa onde o investigador pode retirar as informações que fundamentam as suas afirmações e declarações.

Para Saint-Georges (1997), “a pesquisa documental é aquela que recorre essencialmente a documentos escritos (livros, artigos de revista, relatórios de investigação, etc).”

Para recolher informações, foi necessário solicitar, em primeiro lugar, autorizações ao Agrupamento e à mãe da criança.

Ao consultar Projeto Curricular de Turma (P.C.T), que consta, igualmente, em arquivo, retirámos informações respeitantes à caracterização da turma, às suas necessidades, informações importantes do grupo / turma e também tivemos acesso ao processo individual da Catarina. Consultámos, assim, todos os relatórios que constavam no seu processo, nomeadamente o relatório médico que a acompanha e o relatório da terapeuta da fala. Também consultámos o relatório de avaliação de desenvolvimento mental, bem como o seu Programa Educativo Individual. Analisámos os relatórios desenvolvidos pela professora titular de turma nos diferentes momentos de

avaliação, bem como os da professora de educação especial; as fichas de avaliação, trabalhos elaborados pela aluna e relatórios médicos.

Numa segunda fase, utilizámos o diário de bordo, para registar as observações realizadas nas sessões preparatórias e para descrever as sessões de intervenção, com o objetivo de assinalar as situações mais relevantes desta investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “(...) depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, “...registre os lugares, os sujeitos, as atividades, as estratégias, as ideias, ou seja, tudo o que achar pertinente e que foi observado e sentido, de acordo com o objetivo do estudo. A estes registos denominamos como notas de campo. As notas de campo revelam tudo o que se pensa ao longo da recolha de dados. Refletem acerca da informação que se vai recolhendo, relativamente ao que se vê, ao que se ouve e ao que se experimenta na investigação (Estrela, 1994).

Bogdan e Biklen (1994), referem que há uma preocupação acrescentada, do investigador, em captar tudo o que se observa, incluindo que se preocupe em registar, objetivamente, os pormenores observados. Nas notas de campo, o investigador pode transmitir os seus sentimentos, opiniões e ideias.

Os registos das observações podem ser feitos, segundo Máximo-Esteves (2008, citado por Cunha, 2012), no momento em que ocorrem, através de registos escritos condensados ou em formato audiovisual, ou após a ocorrência, através de registos extensos, reflexivos e detalhados. Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo podem ser estabelecidas por simples apontamentos que têm como intuito enquadrar a recolha dos dados para facilitar a sua, posterior, interpretação, ou podem ser extensas, de modo a que todas as situações e vivências da investigação estejam registadas.

As notas de campo extensas tomam a forma de diários, inseridas, por sua vez, na categoria de documentos pessoais. Um documento pessoal, tal como refere Blumer, citado por Zabalza (1994, p. 83, citado por Cunha, 2012), é “...um relato no qual se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante na vida social.”.

Máximo-Esteves (2008, citado por Cunha, 2012) menciona que o diário é utilizado pelos docentes, constituindo a principal estrutura de registo escrito. É um documento de expressão, onde os pensamentos dos docentes se transformam em narrativas reflexivas acerca da ação e do que ocorre durante as aulas. O diário transforma-se numa coletânea de registos descritivos de incidentes críticos e de

observações estruturadas, podendo incluir sequências interpretativas ou descritivas. As sequências descritivas, segundo Máximo-Esteves (2008, citado por Cunha 2012), revelam o detalhe, o particular e o relato, tentando reproduzir o que aconteceu, o mais rigorosamente possível.

Máximo-Esteves (2008, citado por Cunha, 2012), refere que o diário é um dos recursos da investigação qualitativa mais recomendado, dado o seu potencial na riqueza descritiva e interpretativa e dado o seu potencial reflexivo, obrigando o docente a um distanciamento e análise da ação. A reflexão não incide apenas na planificação, na condução da aula e nas reações dos alunos, incide, também, sobre o próprio docente, como ator dessa narrativa, agindo sobre ela.

A visão longitudinal e histórica é outra das características do diário, permitindo a perceção da evolução da ação e da análise evolutiva dos pensamentos do docente. O diário sustenta a sequência, o desenvolvimento e a atualidade dos dados recolhidos (Zabalza, 1994, citado por Cunha, 2012). Para este autor, enquanto instrumento de recolha de dados, a validade do diário depende da representatividade das unidades textuais, ou seja, depende da adesão ou não do docente à elaboração deste documento.

Realizámos uma entrevista à encarregada de educação, uma vez que a opinião da família é de extrema importância para identificar determinados pontos relativos ao sujeito da investigação. Elaborámos um guião de entrevista para recolher informações sobre a Catarina, bem como recolher dados sobre a dinâmica familiar. Depois de transcrevermos a entrevista, o que constituiu o protocolo da mesma, procedeu-se à sua síntese/reflexão.

A entrevista foi precedida de uma conversa com a interveniente para agendar a hora e local da mesma. Procedeu-se à sua gravação e foi transcrita para suporte de papel.

Tal como refere Estrela (1994), o objetivo das entrevistas é não só o de recolher dados que nos permitam obter pistas, como também conhecer os intervenientes no processo em estudo.

A técnica da entrevista poderá ser útil e utilizada em vários momentos do trabalho de investigação; pode ir do breve contacto formal a uma entrevista longa e relativamente vaga, na qual o investigador permite ao entrevistado falar à sua vontade ou sugerir outros temas que considerar importantes. O ponto básico da técnica da entrevista é a construção do questionário para cada uma que se efetua.

As entrevistas podem ser estruturadas, obedecendo a um esquema rígido, previamente estabelecido, onde o papel do entrevistador deverá ser respeitá-lo na íntegra, nomeadamente respeitar o enunciado das perguntas e a ordem por que são feitas. Nas entrevistas estruturadas, as questões são, geralmente, fechadas, ou seja, não é dada oportunidade ao entrevistado de desenvolver as suas respostas. O objetivo é conseguir uma standardização máxima da entrevista (Estrela, 1986).

Outro tipo de entrevista é denominado por semi-estruturada. Nestas, o entrevistador é mais flexível, podendo orientá-la com a sequência e as questões que julgar mais convenientes, de acordo com a sua sensibilidade e tato.

Predominam as questões abertas, ou seja, é dada ao entrevistado a possibilidade de se exprimir e justificar. Neste tipo de entrevistas, não existe uma lista predefinida de questões que tenha que ser rigorosamente seguida, mas apenas, um guia de tópicos que recorda ao entrevistador os temas sobre os quais quer inquirir.

Quanto à duração, as entrevistas podem ser de tipo intensivo (centra-se num indivíduo, sem limitações de tempo e com ampla liberdade) ou extensivo (entrevista curta e superficial, abrangendo um conjunto relativamente alargado da população).

Segundo Estrela (1986), o entrevistador deverá ter em conta determinados procedimentos para que a entrevista decorra dentro da normalidade.

Como tal, procura-se dar a palavra “ao entrevistado”, não cortando a sua expressão: o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser e sem interferência do entrevistador.

Para Afonso (2005), “Durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade, atenta e empática.” (p. 99)

A entrevista semi-estruturada realiza com a encarregada de educação decorreu no período da tarde, num ambiente calmo, mais propriamente no gabinete de educação especial do estabelecimento de ensino da aluna em estudo, tendo a entrevistada colaborado e respondido sempre às questões colocadas.

Depois de transcrita, realizámos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo facilita a descrição objetiva, sistemática e quantitativa da informação recolhida na entrevista tendo como objetivo evitar pressentimentos, opiniões pessoais e eliminar a subjetividade do investigador. Assim, apresenta-se como um instrumento de natureza sistemática e quantitativa.

Recorremos, também, à análise de produtos da aluna para poder avaliar de uma forma mais concisa as competências iniciais e finais da IA (Investigação-Ação).

Para avaliar o desempenho da criança do estudo dentro da sala de aula realizámos uma observação naturalista participante.

A observação participante, para Bogdan e Taylor (1975), é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.

Segundo Fraisse (1979, citado por Estrela, 1994) a observação naturalista é vista como uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana.” (p. 45)

A observação naturalista permite constatar em tempo real as atitudes e os comportamentos demonstrados.

Segundo Estrela (1994), são várias as vantagens desta técnica de onde destacamos “simplicidade dos sistemas de observação e de notação utilizados, possibilidades de aplicação extensiva, dados suscetíveis de tratamento estatístico, possibilidade de descoberta de normas de funcionamento da classe (professor, alunos).” (p. 51)

Para Henry (1961, citado por Estrela 1994), “a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural” e para Estrela (1994) “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural.”

As observações realizadas decorreram no seu ambiente escolar natural, ou seja, dentro da sala de aula. Os processos de registo foram definidos previamente, de modo a diminuir a subjetividade da recolha dos dados e de nos mantermos fiéis à situação real.

## **6. CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA**

### **6.1. Historial pessoal, escolar e clínico**

A Catarina tem 10 anos de idade e frequenta 4.º ano de escolaridade, encontrando-se a realizar aprendizagens referentes a um 1.º ano; a sua turma é constituída por 20 alunos.

É a segunda filha de uma fratria de cinco irmãos. Está integrada num agregado familiar constituído pela mãe, avó materna e os quatro irmãos. Os pais estão separados há cerca de 5 anos, não existindo contacto regular com o pai.

Todos os irmãos frequentam o mesmo agrupamento, em anos diferentes de escolaridade. Destes cinco irmãos, quatro estão integrados no Decreto-Lei 3/2008, pois apresentam um défice cognitivo grave. O irmão mais novo encontra-se em processo de referenciação, para posterior avaliação.

Segundo os dados de anamnese recolhidos, a Catarina é fruto de uma gravidez não planeada, de termo.

O seu desenvolvimento decorreu de acordo com os padrões normais, o índice de Apgar considerado normal tendo a criança nascido com 3,560 kg.

Encontra-se a ser seguida nas consultas de Desenvolvimento no Hospital Fernando da Fonseca, bem como os seus irmãos, dado serem considerados casos de interesse para a comunidade médica. A Catarina e a família são objeto de estudo a nível genético no Hospital de Santa Maria, devido aos problemas de cognição que lhe foram detetados.

Após a receção dos resultados de genética constatou-se que todos os irmãos são portadores da síndrome 16.

“Esta síndrome caracteriza-se por uma perda do número de cópias do cromossoma 16, abrangendo 554 sondas localizadas no curto deste cromossoma, região 16p13”. (Conforme relatório médico)

O quadro clínico desta síndrome associa-se ao atraso de desenvolvimento, microcefalia, epilepsia, estrutura baixa, dismorfias faciais e problemas de comportamento.

A mutação mais frequente implicada na Síndrome do X-Frágil não está presente na Catarina. (Conforme relatório médico)



Foi ainda diagnosticado, após avaliação em terapia da fala uma Perturbação Articulatoria Fonética e uma Perturbação Específica da Linguagem (PEL) (Conforme consta no PEI).

No que concerne ao seu historial escolar, podemos referir que a aluna não frequentou o Jardim de Infância, tendo iniciado o seu percurso escolar no ano letivo 2013/2014. Foi referenciada e avaliada pelos Serviços de Educação Especial do Agrupamento no ano letivo 2015/2016, integrando no mesmo ano o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

No que diz respeito à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, a Catarina apresenta elevado comprometimento na memorização das letras, não sendo capaz de ler nenhuma palavra. Ao copiar, apresenta uma caligrafia bastante legível e orientada no espaço e na linha.

Quanto à área da matemática, a aluna evidencia dificuldades, na medida em que não reconhece os números. Num dado momento é-lhe dito o número e passados 30 segundos já não o sabe, confundindo os algarismos.

Relativamente aos autocuidados e após avaliação constatou-se que a aluna é autónoma no que diz respeito à sua alimentação e cuidados pessoais

Quanto ao perfil de funcionalidade e por referência à CIF-CJ a aluna encontra-se abrangida com as alíneas a), c), d) n.º 3 do artigo 9.º apoio respetivamente: pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula.

Atendendo à Classificação Internacional de Saúde, a Catarina apresenta comprometimento, em alguns domínios:

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos: d137.2 Aquisição de conceitos, d140.3 Aprender a ler, d145.3 Aprender a escrever, d150.3 Aprender a calcular, d155.3 Adquirir competências, d160.2 Concentrar a atenção, d161.2 Direcionar a atenção, d163.3 Pensar, d166.3 Ler d170.3 Escrever d172.3 Calcular.

De acordo com os fatores ambientais constatou-se que a família próxima, por um lado é um facilitador substancial (e310+3), pois a nível emocional e psicológico, a Catarina revela alguma estabilidade. Mas, por outro lado, funciona como uma barreira moderada (e310.2), devido ao facto de a Encarregada de Educação estar desempregada e sozinha com os cinco filhos (tendo apenas como apoio, a sua própria mãe). A encarregada de educação, necessita de muita orientação e ajuda por parte da escola para conseguir ultrapassar as suas próprias dificuldades na educação dos filhos. No entanto, é bastante difícil, estabelecer contato com a mesma.

A escola funciona como fator facilitador elevado (e 330+3), na medida em que está atenta à problemática da aluna, tentando acompanhá-la o melhor possível.

No que respeita às funções do corpo, em fevereiro de 2015 foi realizada avaliação psicológica, em contexto escolar. Os resultados da avaliação efetuada, através da WISCIII (Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças), apontam para “um nível global de funcionamento intelectual *Muito Inferior*, com um perfil homogéneo, sem diferenças significativas de desempenho nas tarefas verbais (*Muito Inferior*) e de realização (*Muito Inferior*). Apresenta um índice de velocidade de processamento *Inferior*, indiciando dificuldades no domínio da rapidez e destreza psicomotora e codificação da informação para processamento, em tarefas que exigem coordenação óculo manual”, (Esta informação foi retirada do PEI da aluna).

Quanto à análise e interpretação dos resultados obtidos nas tarefas verbais, estas sugerem “dificuldades muito acentuadas em tarefas que implicam memória a longo prazo, assimilação de experiências e capacidade de retenção da informação escolar e conhecimentos de cultura geral; raciocínio matemático e cálculo mental; memória verbal imediata e retenção auditiva a curto prazo; pensamento lógico abstrato, associativo e categorial. Os seus melhores resultados (ainda que significativamente inferiores à média do grupo de referência) surgem em tarefas que exigem extensão do vocabulário e verbalização de conceitos; conhecimento e compreensão de normas e valores sociais”.

Respeitante às tarefas de realização surge “como ponto forte a capacidade de aprendizagem “mecânica”, automatizada. Os desempenhos em tarefas que implicam atenção ao detalhe e distinção entre o essencial e o acessório; estruturação temporal, implicando a compreensão do significado de uma situação interpessoal e das relações de causa-efeito; conceptualização do todo a partir das partes (integração da informação visual); estruturação espacial e organização percetiva, com recurso a capacidades construtivas, coordenação e rapidez psicomotora”, estão presentes enquanto aspetos a melhorar. (Informação retirada do PEI da aluna).

No sentido de avaliar as aptidões básicas, necessárias à aprendizagem escolar (compreensão verbal, aptidão numérica e aptidão percetiva e espacial), foi aplicada pela psicóloga do agrupamento a Bateria de Aptidões (...) para a Aprendizagem Escolar.

A Catarina obteve uma pontuação total correspondente ao percentil 15 (tabela normativa para crianças com 7 anos de idade). Apresenta resultados significativamente inferiores à média no domínio da aptidão numérica (conceitos quantitativos e utilização dos números) e compreensão verbal (vocabulário).

Nas provas que avaliam a aptidão percetiva e espacial, obteve resultados na média do grupo de referência na qual se avalia a constância de forma. Obtém resultados significativamente inferiores à média esperada para a sua idade cronológica e nível de escolaridade na prova que avalia relações espaciais e orientação espacial.

Adicionalmente, a Catarina apresenta limitações ao nível da linguagem compreensiva e expressiva, com dificuldades na organização do discurso e na articulação de algumas palavras, pelo que foi solicitada avaliação em Terapia da Fala.

Os resultados da avaliação em Terapia da Fala concluem que a Catarina apresenta um diagnóstico de Perturbação Articulatória Fonética e uma Perturbação Específica da Linguagem (PEL) do subtipo Pragmático. O discurso é pouco coeso, por vezes sem conteúdo e ainda sem mensagem percetível. No domínio da articulação verbal realiza: a substituição consistente do fonema /ʌ/ pelo fonema /l/ em posição medial (palácio em vez de palhaço); do fonema /n/ pelo fonema /l/ em posição inicial (lariz em vez de nariz). A omissão consistente do fonema /l/ em posição medial (rógio em vez de relógio) e a omissão consistente do fonema /r/ em posição medial e final e em contexto de grupo consonântico.

Em suma, a avaliação realizada permite concluir que a Catarina apresenta um nível global de funcionamento intelectual muito inferior, ao esperado, face à sua idade.

Revela dificuldades acentuadas no domínio das aptidões básicas, necessárias à aprendizagem escolar. Adicionalmente apresenta alterações articulatórias e perturbação específica da linguagem.

De acordo com a avaliação efetuada e por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, a Catarina apresenta as seguintes limitações, no domínio das funções mentais: b117.1 – Funções Intelectuais: b140.2 – Funções da atenção b144.2 – Funções da memória b147.2 – Funções Psicomotoras b1565.2 – Funções da Perceção Viso espacial b167.3 – Funções Mentais da Linguagem b172.3 – Funções do cálculo b117.1 – Funções Intelectuais b140.2 – Funções da atenção b144.2 – Funções da memória b147.2 – Funções Psicomotoras b1565.2 – Funções da Perceção Viso espacial b167.3 – Funções Mentais da Linguagem b172.3 – Funções do cálculo

As adequações no processo de ensino e de aprendizagem e medidas educativas a implementar de acordo com a (Alínea e) do n.º 3 do artigo 9.º) do Artigo 17.º são as seguintes:

Apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades sobretudo nas áreas de língua portuguesa e matemática.

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Atendendo às dificuldades apresentadas pela aluna esta beneficia de apoio pedagógico personalizado individual ou em pequeno grupo. O referido apoio é ministrado pela docente do ensino regular, com vista à antecipação/reforço das aprendizagens, bem como com vista ao estímulo/reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.

A aluna beneficia ainda de apoio específico e especializado por parte do docente de Educação Especial, com vista à obtenção de competências específicas relacionadas com a autonomia, socialização e autoestima, e Apoio Pedagógico Acrescido, na área do Português e Matemática com vista à antecipação/reforço das aprendizagens.

Em relação às suas potencialidades, podemos referir que gosta de desenhar, e que não apresenta dificuldade nas atividades físico-motoras onde participa com agrado e empenho, é uma criança afável com os adultos, procurando sempre a sua companhia.

## **6.2. Avaliação Inicial**

A criança que participa no presente estudo, como já foi mencionado anteriormente, é uma menina de 10 A 9 M, a Catarina (nome fictício). Esta criança foi alvo de uma avaliação inicial, que envolveu dois instrumentos e no final do projeto de intervenção iremos utilizar os mesmos instrumentos para verificar quais as mudanças observadas no desempenho da criança.

A avaliação inicial foi realizada individualmente, ou seja, sem a aluna estar inserida no grande grupo e em contexto de escola.

Para a realização da avaliação, recorremos aos seguintes instrumentos inicial o Teste de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim, (2006) e a Prova de Avaliação de Capacidade de Leitura – “Decifrar”, de Salgueiro, (2009) e aos produtos da aluna, para a escrita.

Desta forma iremos descrever os resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação da linguagem.

Pela análise dos testes realizados para avaliar a linguagem oral, definição verbal, nomeação, complemento de frases, compreensão de estruturas complexas, reflexão morfosintática, reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica, segmentação fonémica verificou-se que a aluna tem um vocabulário pobre e limitado, como comprovam os resultados obtidos nos diversos os subtestes, sobretudo no de nomeação e de definição verbal, que em seguida se apresentam na tabela 1.

Subtestes	Valor Máximo do teste	Pontuação obtida na 1ª avaliação
Definição Verbal	70 Pontos	25.5
Nomeação	70 Pontos	25.5
Complemento de frases	32 Pontos	10
Compreensão de estruturas complexas	30 Pontos	8
Reflexão morfossintática	62 Pontos	0
Reconstrução silábica	10 Pontos	7
Reconstrução fonémica	10 Pontos	6
Segmentação silábica	10 Pontos	9
Segmentação fonémica	10 Pontos	3

Tabela 1- Resultados obtidos na Avaliação da Linguagem Oral, (Sim-Sim, 2006).

### **Subteste de definição verbal**

No subteste da definição verbal, (tabela 1), a criança deve obter a pontuação máxima de 70 pontos. Neste subteste são avaliadas as definições dadas, se estas são completas, se são abstratas, se incluem sinónimos e se são descritivas. A Catarina apresentou um total de 25.5 pontos. Este resultado demonstra que as definições da Catarina, são muito concretas e baseadas nas suas vivências. De acordo com a análise dos dados deste subteste, e tendo em conta o valor do desvio padrão de 9.9, poder-se-á considerar que a criança revela um nível de desempenho que corresponde à idade 6.5 anos.

### **Subteste de Nomeação**

No subteste de nomeação verbal (tabela 1) em que se avalia a capacidade da criança atribuir um rótulo a cada objeto e o seu conhecimento do vocabulário, a aluna obteve um total de 25.5 pontos, num total de 70 pontos nesta prova. A pontuação obtida pela aluna evidenciou um fraco conhecimento lexical. Continua a observar-se num desvio padrão de 9.9, o que nos afirma que a Catarina não possui uma idade cronológica idêntica à idade mental, situando-se nos 6.5 anos.

### **Compreensão de estruturas complexas**

Neste subteste das estruturas complexas (tabela 1), a pontuação máxima do teste é de 32 pontos. A Catarina apresentou uma pontuação de 10 pontos, errando 20 o que evidencia uma grande imaturidade linguística para a sua idade cronológica da criança.

Ao analisar as tabelas da A.L.O, verificamos que o desvio padrão é de 4.9, com uma média de respostas de 11.8, o que significa que o desenvolvimento linguístico da Catarina se encontra ao nível de uma criança de 1º ano de escolaridade.

### **Complemento de frases**

Neste subteste de complemento de frases (tabela 1), a pontuação máxima é de 30 pontos e a Catarina apenas conseguiu atingir 8, demonstrando mais uma vez um fraco desempenho, não só na compreensão, como na produção das componentes frásicas. Nesta prova a média de respostas dadas pela aluna foi de 10.4, e o desvio padrão é de 4.9, o que mais uma vez aponta para uma idade cronológica que não corresponde à idade mental.



## **Reflexão morfossintática**

O subteste da reflexão morfossintática (tabela 1), apresenta um valor máximo de 62 pontos. Neste subteste a Catarina recusou realizar, reconhecendo que era muito difícil. A reflexão morfossintática encerra três frases com um grau de dificuldade: I – a capacidade de repetir frases agramaticais, sem as corrigir, II – detetar o erro destas frases agramaticais, corrigindo-o e por fim III – a explicação da incorreção, sendo esta terceira fase de um nível mais complexo.

## **Segmentação e reconstrução segmental**

Nos subtestes de reconstrução segmental (tabela 1) todos os testes apresentam um valor máximo de 10 pontos. A Catarina no primeiro teste de reconstrução silábica, obteve o total de 7 pontos, já na reconstrução fonética obteve apenas 6 pontos. No subteste de segmentação silábica, já conseguiu atingir o total de 9 pontos, mas houve necessidade, por parte da aluna, de recorrer ao concreto para realizar este teste. Por fim no subteste de segmentação fonémica a Catarina registou apenas 3 pontos.

## **Leitura**

Para a avaliação da leitura utilizámos a prova Decifrar, (Salgueiro, 2009).

Os resultados apontam para uma idade de leitura de 6.5 que, relacionada com a sua idade cronológica (10.9 anos) evidenciou um quociente de leitura de 59. Nesta avaliação foi possível identificar dificuldades específicas a saber: 4 omissões, 1 acentuações indevidas, 5 substituições, 2 inversões, 6 invenção e 3 outros (tabela 2).

Decifrar Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura								
© v.2.0 (2009)								
Emílio-Eduardo Guerra Salgueiro								
Nome do Examinando:				Código:		Data da Prova:		
CATARINA VALENTE						09/04/2018		
Versão	A	Quadro e Análise de Resultados						
		Série						
		6	7	8	9	10	11	Tot
SUCESSOS		9	1	0	0	0	0	10
INSUCESSOS		1	9	4	0	0	0	14
Tipos de Erro:								
Substituição		1	2	2	0	0	0	5
Plural		0	0	0	0	0	0	0
Gênero		0	0	1	0	0	0	1
Acentuação		0	0	1	0	0	0	1
Inversão		0	1	1	0	0	0	2
Invenção		0	4	2	0	0	0	6
Adição		0	2	1	0	0	0	3
Omissão		0	3	1	0	0	0	4
Outro		0	0	0	0	0	0	0
Idade Cronológica:		10,9						
Idade de Leitura:		6,5						
Quociente de Leitura:		59						

Tabela 2 – Resultados da Prova Decifrar, (Salgueiro, 2009)

Na aplicação da prova Decifrar, versão A, registámos o total de 14 insucessos nas palavras foca, objetivo, aranhão, enxame, cosmonauta, interruptor, caleidoscópio, ferrugens, astronomia, helicóptero, termonuclear, Oceânia, paleontologia, hélice, foi onde se identificou mais dificuldade de decifração por parte da Catarina.

Tendo em consideração os valores propostos pelo teste, constatou-se um quociente de leitura de 59 é muito inferior ao que seria considerado normal (100), havendo uma discrepância acentuada entre a idade cronológica (10.9 anos) e a idade de leitura que se encontra nos 6.5 anos. Esta situação impede a aluna de progredir nas aprendizagens ao mesmo nível e ritmo que os restantes colegas da sua idade, sendo necessário implementar medidas educativas especiais, mesmo para progredir ao seu próprio ritmo.

O fato de existirem 10 sucessos revela que existiu já um trabalho inicial de aprendizagem da leitura e da escrita a que a aluna correspondeu, embora num processo lento. Indica existir algum conhecimento sobre o

princípio alfabético, no que diz respeito a relacionar fonemas e grafemas. Mas quando há necessidade de relacionar fonemas com grafemas que se traduzem por dígrafos, a aluna ainda manifestou sérias dificuldades. O fato de apresentar alguns sucessos indicou a possibilidade de continuar a desenvolver as capacidades leitoras.

### **Escrita**

Ao nível da escrita a Catarina voltou a evidenciar vários erros, na cópia, no ditado e nas respostas a questões escritas.

Quando se pediu para lembrar as letras do alfabeto, teve necessidade, mais uma vez, de recorrer ao concreto, ou seja, olhar para o alfabeto exposto.

Após a análise da escrita da aluna podemos comprovar a presença de vários erros, nomeadamente fonológicos consistentes, troca e inversão fonémica, erros de omissão e adição e verificámos que a Catarina ainda necessita de trabalhar a noção de fronteira das palavras.

Avaliação Inicial (21 erros)	
Omissão /m/n/e/s/j/o/ ch	“Tive” em vez de “estive” “Lipar” em vez de “limpar”
Adição/ Omissão/ Troca /a/ e	“bricare” em vez de “brincar” “proessore” em vez de “professores”
Troca e inversão fonémica /oi/ai/eos/ãos	“foi” em vez de “fui” “ajudaí” em vez de “ajudei”
Aglutinações/ Fronteira de palavra	“fisemana” em vez de fim de semana”

Tabela 3 – Tipos de erros encontrados no texto temático

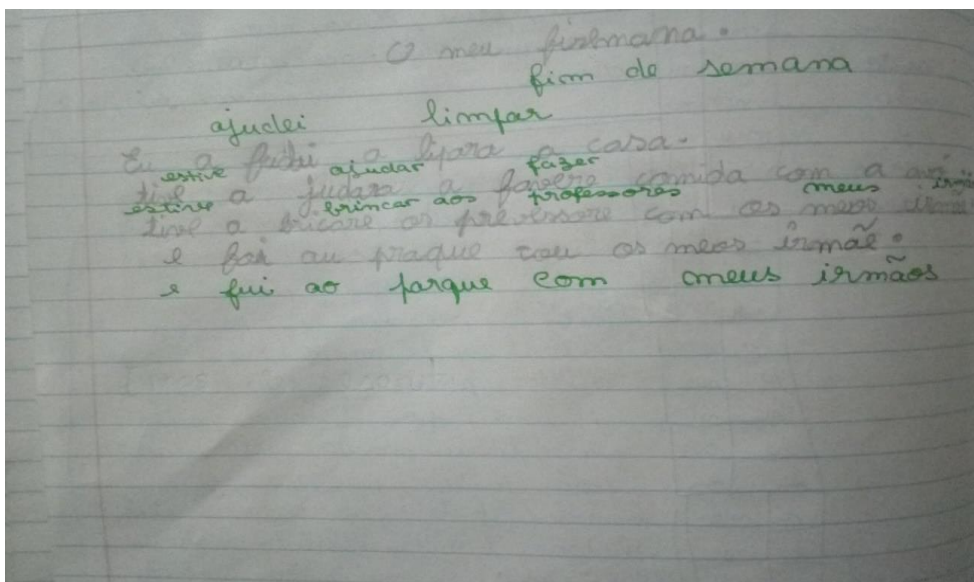


Figura 2- Texto temático para avaliação da escrita

Em suma, pela análise dos testes realizados, verificámos que a aluna em estudo tem um vocabulário pobre e limitado. Expressa-se, oralmente, com frases simples. Expõe as suas ideias de forma confusa, não sendo capaz de relatar um conjunto de acontecimentos sequencialmente. Percebeu-se, através da observação direta que pronuncia algumas palavras de forma incorreta, apresenta uma leitura lenta e silabada. Na escrita, voltou a evidenciar vários erros como: fudei (ajudei), lipara (limpar), favere (fazer), tanto na situação de ditado, em cópia como na escrita sobre temas sugeridos.

No entanto, já demonstra mais facilidade na divisão silábica, devido a ter realizado exercícios concretos devido a esta competência ter sido trabalhada anteriormente.

### **6.3. Identificação das áreas de intervenção**

Após a realização da avaliação inicial da aluna, e de acordo com as informações recolhidas foi possível traçar o perfil da criança integrando as suas competências e dificuldades.

Verificámos que a Catarina ao nível da linguagem oral apresenta dificuldades explícitas, inclusive na abstração de conceitos básicos.

Na avaliação da leitura, apresenta dificuldade mostrando vários erros, principalmente, quando se trata de palavras novas. Realiza uma leitura lenta e silabada, evidenciando uma grande dificuldade em dar respostas críticas a acontecimentos ou mesmo encontrar sinónimos para descrever uma ação.

Na avaliação da escrita, estão presentes vários erros como omissão, adição, substituição, inversão fonémica e aglutinação/ fronteira de palavra, no entanto é de salientar que nos exercícios de divisão silábica a criança revelou maior facilidade na sua realização, uma vez que permitem a sua concretização com batimentos.

Dentro da sala de aula, verifica-se uma evidente heterogeneidade no nível de desempenho dos alunos. Como tal, surge a necessidade de currículos de acordo com as potencialidades ou limitações. Segundo Bruner (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993), todas as crianças possuem vontade para aprender e interessam-se por aquilo que mostram apetência “As crianças interessam-se por aquilo em que são boas e é praticamente impossível levá-las a fazer atividades em que não tenham qualquer grau de competência” (p. 239).

Segundo Rodrigues (2001) cabe ao professor proporcionar aprendizagens, tendo em atenção a individualidade e as necessidades de cada aluno. Sendo assim, deve adaptar as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos, com o intuito de proporcionar as mesmas experiências de aprendizagem a todos os alunos da turma.

Para Sanches (2004), a inclusão, apresentada como um paradigma da educação, na sua organização tem em linha de conta um conjunto de valores que defendem o respeito, a solidariedade e igualdade de aprendizagens para todos, nomeadamente também para os mais desfavorecidos e portadores de deficiência (seja ela, ligeira, moderada ou profunda).

O objetivo desta intervenção consiste em promover estratégias, de modo a desenvolver competências de escrita e leitura funcionais na aluna, tal como desenvolver o vocabulário. Neste sentido serão propostos exercícios que consistem num planeamento das suas atividades diárias, que implicam a organização cronológica e as noções temporais que proporcionam a sua socialização. Para tal, decidimos dinamizar atividades e procedimentos metodológicos com vista a promover progressivamente na Catarina essas competências de autonomia pessoal e social no seu dia-a-dia.

## **CAPÍTULO III – PLANO DE AÇÃO**

De acordo com os resultados das entrevistas e das observações efetuadas, elaborámos um plano de intervenção, que apresentaremos no ponto seguinte. Pretendemos, deste modo, trabalhar algumas das competências em que a Catarina demonstrou ter mais dificuldades, nesta avaliação, nomeadamente nas áreas de Formação Pessoal e Social, de Língua Portuguesa – Compreensão e Expressão Oral, Leitura e Escrita e de Matemática Funcionais.

Correia (1997) refere que “a avaliação é, quanto a nós, uma componente essencial do processo educativo e, tal como muitos educadores e psicólogos, desencantados com processos avaliativos comprovadamente ineficazes, também nós acreditamos que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em atividades diárias que vão ao encontro às necessidades dessa mesma criança.” (p.73)

Após a intervenção, e para verificar qual a veracidade dos resultados obtidos com a Catarina, recorreremos aos instrumentos utilizados na avaliação inicial o Teste de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim, (2006) e a Prova de Avaliação de Capacidade de Leitura – “Decifrar”, de Salgueiro, (2009) e aos produtos da aluna, para a escrita.

### **1. Participantes**

A participante do estudo, caracterizada no ponto seis, é uma criança do 1º CEB, com 10 anos, a frequentar 4º ano de escolaridade, com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, inserida numa escola da rede pública e aluna da autora do presente estudo.

Contaremos ainda com a colaboração da encarregada de educação durante a investigação e na implementação do projeto.

## 2. Plano geral das atividades

Domínio	Subdomínio	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Recursos	Avaliação
Académico	Português	Expressar-se oralmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular com correção palavras e frases;</li> <li>- Transmitir recados;</li> <li>- Narrar vivências relacionados com o seu dia-a-dia;</li> <li>- Reproduzir uma história simples;</li> <li>- Descrever uma gravura de modo a que a aluna utilize frases mais complexas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora do Ensino Regular;</li> <li>- Terapeuta da fala;</li> <li>- Encarregada de Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observações diretas através do preenchimento de grelhas de observação, com base nos objetivos específicos de cada atividade;</li> <li>- Análise do caderno individual da aluna;</li> </ul>
	Português	Adquirir alguns pré-requisitos de leitura e escrita através do método das 28 palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar oralmente a ilustração com a partilha de ideias e sentimentos e enfatizar a palavra <i>menina / menino / uva</i> (..).</li> <li>- Entregar os identificadores já preenchidos pela professora. A aluna assinala o símbolo do género: feminino e masculino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificador de palavras;</li> <li>- Obra Os amigos de Lia, de Inês de Oliveira;</li> <li>- Cartaz da palavra a trabalhar;</li> <li>- Atividade motivadora da palavra a trabalhar;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Sílabas da palavra trabalhada;</li> <li>- Palavras e sílabas manipuláveis;</li> </ul>	



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o cartaz da palavra <i>menina / menino / uva</i> (...), explorando, fazendo a leitura da imagem e das legendas e a contagem das sílabas. O nome da menina é <i>Eva</i> e do menino <i>Ivo</i>.</li> <li>- Combinar sílabas com os seus pares e discriminar os pares de palavras <i>nina/mena, nani/nina</i>.</li> </ul> <p>Nota: esta planificação servirá de apoio para a aplicação de todas as palavras do método em estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- e-Manual Premium:</li> <li>-Slide show da palavra à letra</li> <li>-Formação de palavras de novas;</li> <li>-Exercícios relacionados com a palavra a ser trabalhada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fichas individuais de trabalho;</li> <li>-Realização da autoavaliação após a concretização das tarefas propostas, através da coloração de imagens com sorrisos:</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Tempo</li> <li>- O Dinheiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e interpretar calendários e horários;</li> <li>- Relacionar as horas com as diferentes partes do dia;</li> <li>- Relacionar as estações do ano com as diferentes épocas festivas;</li> <li>- Identificar o sistema monetário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de um calendário funcional;</li> <li>- Realização de atividades com recursos a folhetos de supermercado;</li> <li>- Preenchimento de listas de compras;</li> <li>- Ler e escrever quantias em dinheiro decompostas em euros e cêntimos;</li> <li>-Efetuar contagens de quantias de quantias em dinheiro;</li> </ul>	

				- Resolução de situações problemáticas de modo a identificar notas e moedas.	
Pessoal e Social	Autonomia	-Adquirir normas sociais; -Adquirir regras e hábitos de higiene;	-Utilizar adequadamente algumas normas sociais; -Cumprir autonomamente o seu plano de trabalho e o seu horário; -Promover a higiene; -Fazer pequenos recados;	- Utilizar o horário adequadamente; - Tornar a aluna gradualmente mais autónoma no seu dia-a-dia.	
Atividades de vida diária (AVD)		-Adquirir regras e hábitos de higiene;	Saber algumas das regras básicas de higiene na cozinha e em casa; -Participar na confeção de alimentos; -Aprender a utilizar o equipamento da cozinha com segurança; -Estimular o gosto pela limpeza e organização dos espaços; -Identificar as diferentes peças de vestuário e saber em que estação do ano utilizá-las;	Lavar as mãos antes de cozinhar; -Confecionar pratos simples (sopas, bolos, sobremesas, ...) -Ajudar a arrumar a cozinha: -Organizar o vestuário nos locais adequados e de acordo com a estação do ano	

Tabela 4: Plano Geral das Atividades

### 3. Descrição das atividades e estratégias utilizadas na intervenção

A intervenção decorreu durante todo o terceiro período, ou seja, desde o 7 de abril a 23 de junho de 2018, perfazendo dois meses e vinte e três dias, com o total de 23 sessões. Como a criança do estudo, é aluna da professora autora do estudo, tornou-se mais fácil realizar e articular as atividades propostas na planificação da investigação. Adequaram-se as atividades ao horário da turma, para que não houvesse desfasamento das matérias a trabalhar e levando a aluna a sentir-se mais motivada.

As atividades eram inicialmente abordadas com uma conversa sobre o tema a trabalhar, levando a aluna a exprimir-se oralmente sobre o seu dia-a-dia, (a planificação das atividades encontra-se no anexo H). Posteriormente, era apresentada à aluna a atividade e explicado o que era desejado de modo a que ela percebesse claramente qual o objetivo a atingir com a realização da atividade (conforme figura 3).



Figura 3: Apresentação do desenvolvimento das atividades

As atividades eram apresentadas através de um diálogo entre a professora investigadora e a aluna do estudo, de modo a levar a criança a dialogar e mostrar o que entendia sobre o tema.

Eram mostradas imagens, de acordo com o método a trabalhar e seguidamente eram dadas instruções para a realização das tarefas propostas.

Na primeira sessão ao apresentar-se as palavras menina e menino, a Catarina ouviu a história da Gata Borralheira, para a professora investigadora introduzir as palavras menina e menino, seguidamente dividiu em sílabas as palavras a trabalhar acabando por formar novas palavras.

O objetivo desta atividade foi não só trabalhar a palavra, como também o género e ao nível do estudo do meio trabalhar os órgãos dos sentidos.

Este tipo de atividade foi realizada em todas as outras palavras trabalhadas ao longo deste plano de ação de modo a que a Catarina conseguisse perceber o que era necessário para o dia-a-dia.

O intuito ao desenvolver estas atividades, foi levar a criança a desenvolver o seu vocabulário, foi no sentido de generalizar competências quer a nível do português, a nível matemática e do estudo do meio.

Para trabalhar a área de matemática, as atividades foram iniciadas através de listas de compras, levando a aluna fazer uma escolha de alguns ingredientes de modo a fazer ementas para posteriormente realizar a soma com dinheiro virtual, no sentido de saber como se vai às compras e ter noção do que é importante adquirir na sua vida diária; também foi trabalhado a noção de tempo, o que levou a aluna a perceber e conhecer como funcionam as horas através de uma tabela de rotinas diárias.

No que respeita ao Estudo do Meio, foram-se realizando atividades onde a aluna tinha de fazer a correspondência e associação relativamente aos diferentes momentos do dia. O objetivo destas atividades eram identificar épocas festivas de acordo com os meses do ano, e identificar e

nomear imagens com as horas das atividades relacionadas de acordo com a rotina do cotidiano. Também foram trabalhadas as regras de higiene pessoal e dos espaços, para que a aluna compreendesse a importância destes temas.

Durante toda a intervenção a Catrina foi realizando uma auto-avaliação com caras onde teria que colorir de verde se a atividade tivesse corrido bem, amarelo se necessitasse de melhorar e vermelho caso ainda não conseguisse realizar a tarefa; este processo de autoavaliação ajudou-a bastante a ter noção das suas dificuldades e o que deveria melhorar.

De salientar que, o comportamento e predisposição da aluna foi sempre positivo e mostrou sempre vontade de participar.

A Catarina, apresentou sempre um grande prazer durante a intervenção, referindo sempre que necessário que estava a gostar e que estava feliz porque estava a aprender muito, por vezes a professora investigadora colocava a aluna do estudo a ler pequenos trechos de textos para a turma o que fez com que a sua segurança relativamente à aprendizagem aumentasse.

Relativamente ao contexto, a intervenção foi realizada em contexto de sala, lugar onde a aluna se sente mais à vontade. Por isso, todo o processo decorreu com a maior naturalidade.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **1. Avaliação final**

Terminado o período de intervenção procedeu-se à avaliação final, na qual foram utilizados os mesmos instrumentos, que se aplicaram no início.

Subtestes	Valor Máximo do teste	Pontuação obtida na 1ª Avaliação	Pontuação obtida na Avaliação o Final
Definição Verbal	70 Pontos	25.5	66
Nomeação	70 Pontos	25.5	70
Complemento de frases	32 Pontos	10	32
Compreensão de estruturas complexas	30 Pontos	8	25
Reflexão morfosintática	62 Pontos	0	12
Reconstrução silábica	10 Pontos	7	10
Reconstrução fonémica	10 Pontos	6	10

Segmentação silábica	10 Pontos	9	10
Segmentação fonémica	10 Pontos	3	10

Tabela 5- Resultados obtidos na Avaliação da Linguagem Oral, (Sim-Sim, 2006), na Avaliação Final

### Subteste de definição verbal

O subteste da definição verbal, (tabela 5), a criança deve obter a pontuação máxima de 70 pontos. Neste subteste são avaliadas as definições dadas, se estas são completas, se são abstratas, se incluem sinónimos e se são descritivas. A Catarina apresentou um total de 66 pontos. Este resultado demonstrou que as definições da Catarina, melhoraram. De acordo com a análise dos dados deste subteste, e tendo em conta o valor do desvio padrão de 9.9, poder-se-á considerar que a criança já revela um nível de desempenho que corresponde à idade 10.7 anos.

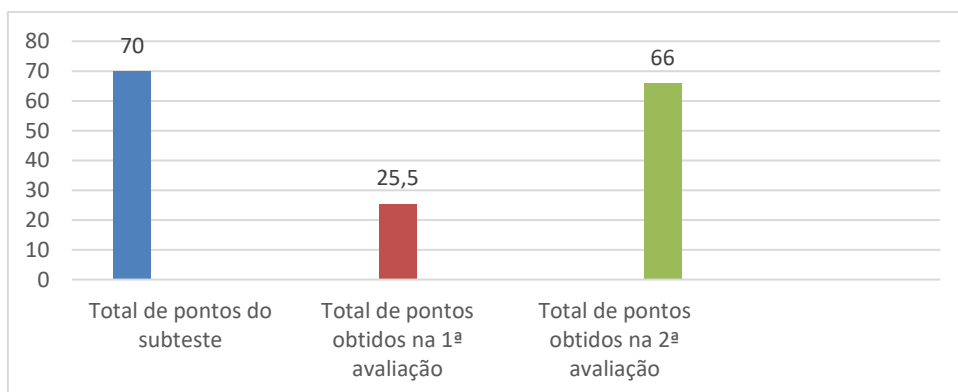


Figura 4: Avaliação do subteste de definição verbal na Avaliação Final

### Subteste de Nomeação

No subteste de nomeação verbal (tabela 5) em que se avalia a capacidade da criança atribuir um rótulo a cada objeto e o seu conhecimento do vocabulário, a aluna já obteve um total de 70 pontos, num total de 70 pontos nesta prova. A pontuação obtida pela aluna evidenciou uma melhoria substancial do conhecimento lexical. Observou-se num desvio padrão de 9.9, o que nos afirma que a Catarina já se aproxima da sua idade cronológica idêntica idade mental, situando-se 10.7 anos.

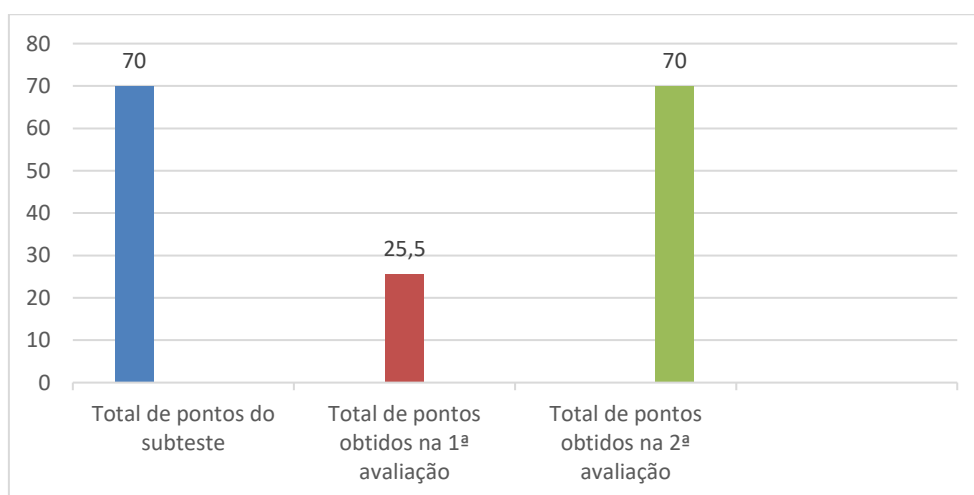


Figura 5: Avaliação do subteste de nomeação na Avaliação final

### Compreensão de estruturas complexas

Neste subteste das estruturas complexas (tabela 5), a pontuação máxima do teste é de 32 pontos. A Catarina apresentou uma pontuação de 32 pontos, o que evidencia uma maior maturidade linguística para a sua idade cronológica da criança.

Ao analisar as tabelas da A.L.O, verificamos que o desvio padrão é de 4.9, com uma média de respostas de 11.8, o que significa que o



desenvolvimento linguístico da Catarina se encontra, neste momento, ao nível de uma criança a iniciar um 3º ano de escolaridade.

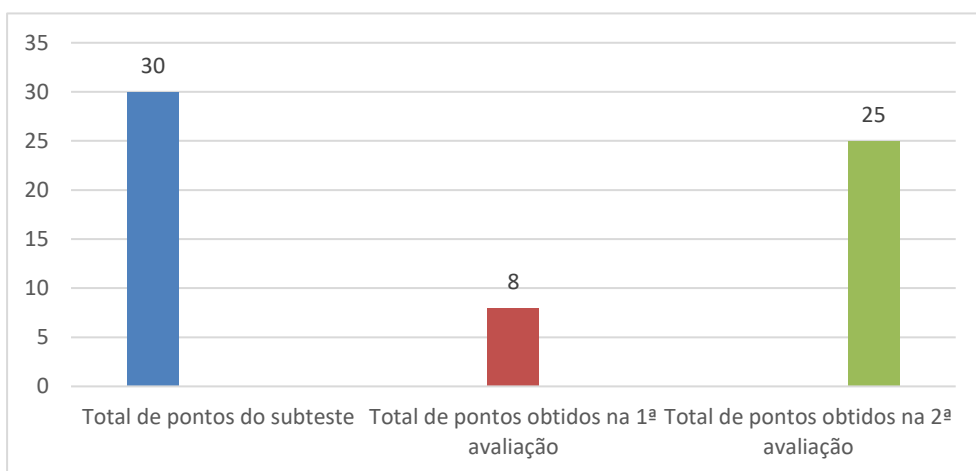


Figura 6: Avaliação do subteste de estruturas complexas na avaliação

### **Complemento de frases**

Neste subteste do complemento de frases (tabela 5), a pontuação máxima é de 30 pontos e a Catarina já conseguiu atingir 32, demonstrando uma melhoria significativa no seu desempenho, não só na compreensão, como na produção das componentes frásicas. Nesta prova a média de respostas dadas pela aluna foi de 15, e o desvio padrão situa-se entre 10 e 15, o que mais uma vez aponta para uma idade cronológica mais próxima da sua idade mental.

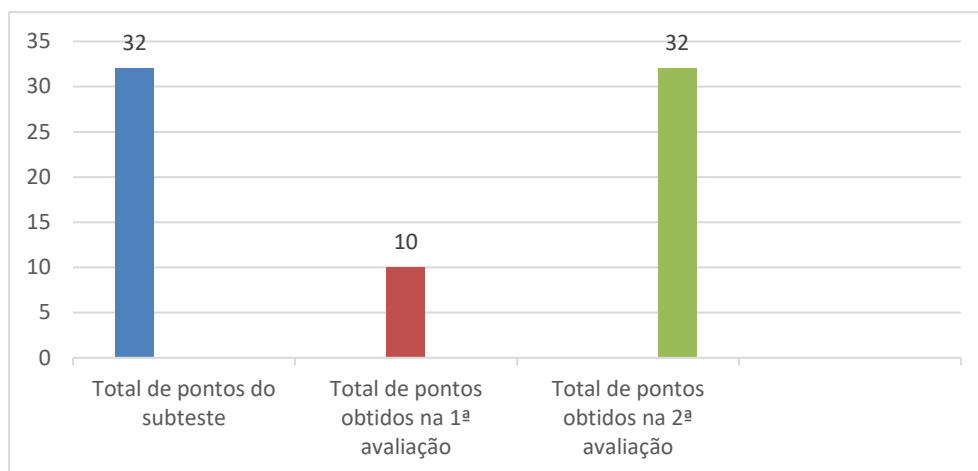
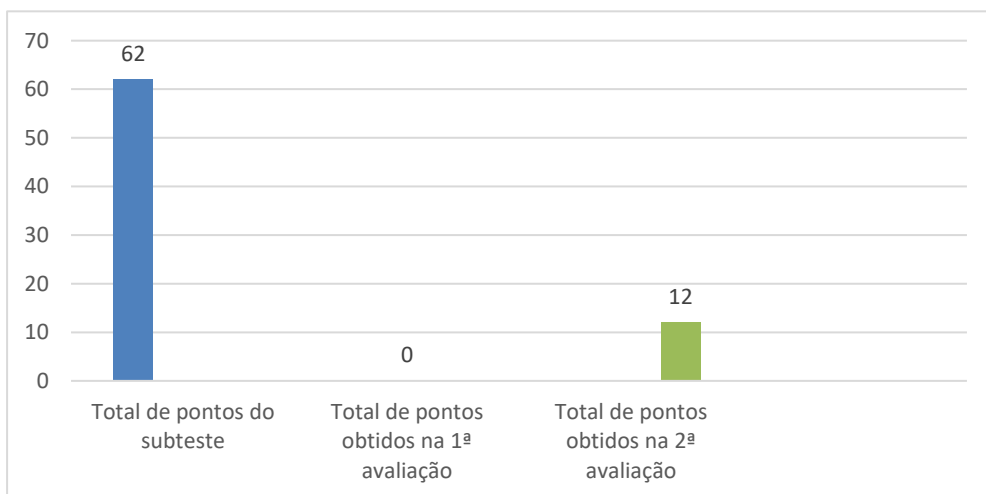


Figura 7: Avaliação de complemento de frases na Avaliação Final

### Reflexão morfossintática

O subteste da reflexão morfossintática (tabela 5), apresenta um valor máximo de 62 pontos. Neste subteste a Catarina já realizou, mostrando-se muito mais confiante. A reflexão morfossintática encerra três frases com um grau de dificuldade: I – a capacidade de repetir frases agramaticais, sem as corrigir, II – detetar o erro destas frases agramaticais, corrigindo-o e por fim III – a explicação da incorreção, sendo esta terceira fase de um nível mais complexo. Neste subteste a aluna em 22 questões, acertou em 12, o que mostrou uma maior maturidade ao nível cronológico, embora a idade mental se encontre aquando a realização deste subteste 6.5 anos.



*Figura 8: Avaliação de reflexão morfosintática na Avaliação Final*

## **Segmentação e reconstrução segmental**

Nos subtestes de reconstrução segmental (tabela 5) todos os testes apresentam um valor máximo de 10 pontos. A Catarina no primeiro teste reconstrução silábica, obteve o total de 10 pontos, já na reconstrução fonética obteve apenas 10 pontos. No subteste de segmentação silábica, já conseguiu atingir o total de 10 pontos, continuou a haver necessidade, por parte da aluna, de recorrer ao concreto para realizar este teste. Por fim no subteste de segmentação fonémica a Catarina registou apenas 10 pontos.

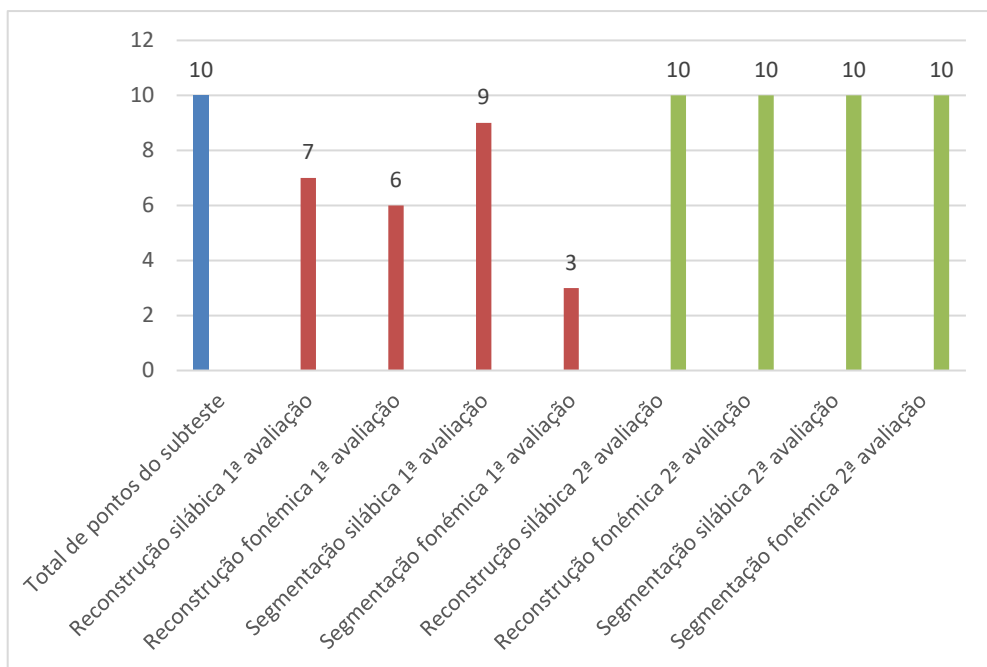


Figura 9: Avaliação de Segmentação e Reconstrução Segmental na Avaliação Final

## Leitura

Na aplicação da prova Decifrar, versão A, registámos o total de 8 insucessos nas palavras: enxame, cosmonauta, interruptor, caleidoscópio, astronomia, helicóptero, termonuclear, paleontologia; foi nestas palavras onde se identificou mais dificuldade de decifração por parte da Catarina.

Tendo em consideração os valores propostos pelo teste, constatou-se um quociente de leitura, após a intervenção, é de 96, havendo uma aproximação entre a idade cronológica (10.9 anos) e a idade de leitura que se já se encontra nos 10.7 anos, o que revela uma maior maturidade para compreensão dos enunciados.

Tabela 6 – Avaliação Final da Leitura, Prova Decifrar, (Salgueiro, 2009)

**Decifrar** - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura  
© v.2.0 (2009)

**Emílio-Eduardo Guerra Salgueiro**

Nome do Examinando: **Catarina Valente** Código: **20180620** Data da Prova: **20/06/2018**

Versão	A	Série						Tot
		6	7	8	9	10	11	
SUCESSOS		10	9	7	8	10	8	52
INSUCESSOS		0	1	3	2	0	2	8
Tipos de Erro:								
Substituição		0	0	0	1	0	1	2
Plural		0	0	0	0	0	0	0
Gênero		0	0	0	0	0	0	0
Acentuação		0	0	0	0	0	0	0
Inversão		0	0	1	0	0	0	1
Invenção		0	1	1	1	0	0	3
Adição		0	0	1	0	0	0	1
Omissão		0	0	1	0	0	1	2
Outro		0	0	0	2	0	0	2

**Idade Cronológica:** **11,1**

**Idade de Leitura:** **10,7**

**Quociente de Leitura:** **96**

**Comentários**  
Espaço livre, com capacidade para cerca de 200 caracteres, para anotações do avaliador, estes comentários não ficarão gravados mas serão impressos

## Escrita

Na avaliação da escrita avaliámos apenas os erros ao longo do decorrer do plano de intervenção de modo a perceber a evolução da escrita da Catarina.


Relativamente aos erros existentes, aquando a avaliação final, verificámos apenas omissões (r, n, u, é).

É importante referir, que já consegue recontar a sequência de uma história após a sua leitura e, responder a questões simples sobre textos que escreve por iniciativa própria.

Em suma, podemos verificar que na avaliação final, a Catarina apresentou apenas um erro na escrita, e 8 erros na leitura, sendo que 3 por invenção, 1 por inversão e adição, 2 por substituição e 2 omissão.

Observa atentamente e responde:

**Lavandaria "Branquita"**  
 Rua da Paz, 37  
 3530 Mangualde



**Temos ao seu dispor vários serviços:**  
 Limpeza a seco  
 Lavagem de vestuário (casacos, calças, camisas, tapetes, edredões, lençóis, toalhas, entre outros)  
 Serviços de tinturaria  
 Aluguer de atalhados  
 Arranjo de roupa  
 Locais de entrega e de recolha da roupa  
 Horário de funcionamento: 08h00 às 19h00, de 2ª a 6ª feira;  
 das 09h00 às 13h00 ao Sábado

Como se chama a lavandaria? *chama-se Branquita.*

Em que rua fica? *Na rua da Paz.*

Quais os serviços que têm ao dispor do cliente? Indica dois: *limpeza a seco e lavagem de vestuário.*

A que dias podemos ir à lavandaria? *segunda - feira e sábado*

Podes mandar apertar ou coser roupa? *Não*

Se quisesses que te fossem buscar a roupa a casa, que morada tinhas que dar?  
*Vou dar a minha morada.*

Auto Avaliação		
Senti dificuldades	Senti algumas dificuldades	Não tive dificuldades
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Figura 10- Imagem de uma ficha de trabalho

Podemos verificar que a Catarina apresentou respostas mais estruturadas e com conteúdo mais explícito, como podemos verificar na imagem.

Deste modo, conclui-se que, após a intervenção, a aluna passou a expressar-se de modo mais claro e organizado, a ser mais concisa nas respostas, dimensões da linguagem expressiva nas quais anteriormente evidenciava graves dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A intervenção na escola com a criança/jovem com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – PDI é de extrema importância, uma vez que será necessário adaptar o ensino às suas necessidades. Assim, e uma vez que existem vários perfis de neurodesenvolvimento intelectual das crianças com diagnóstico de PDI, será importante ter em conta as indicações dadas pela avaliação clínica feita por médicos, psicólogos e outros técnicos especialistas (Lima, 2016).

A autora entende que para além destas avaliações clínicas, cabe também à escola e aos professores fazer uma avaliação mais alargada, sobre a forma como a criança com PDI aproveita e rentabiliza essas suas competências cognitivas na aprendizagem escolar.

Neste sentido, ao realizarmos este estudo, conseguimos constatar que toda a criança com PDI conseguirá realizar uma aprendizagem da leitura e escrita, desde que seja funcional.

Podemos dizer que, a criança irá evoluir ou não conforme o contexto social onde está inserida, mas se a escola tiver um papel ativo, decerto que conseguiremos observar uma evolução muito significativa e faremos com que estas crianças/jovens realizem uma inclusão tão menos morosa na sociedade, do que se faz atualmente.

Com este estudo pudemos constatar que o método das 28 Palavras aplicado num ambiente de diferenciação pedagógica e adaptado à realidade, vivências e interesses da aluna, com dificuldades na aquisição da competência de leitura, pode ser uma mais-valia e uma ferramenta alternativa e útil a que os professores podem recorrer.

Partindo do tema do nosso projeto, conseguimos aferir que, depois de cerca de 2 meses e 23 dias de implementação do nosso projeto e de

analisar todos os dados recolhidos, a aluna não só aprendeu a ler como também a executar tarefas do nosso quotidiano.

O percurso de aprendizagem realizado durante esses 2 meses e 23 dias ainda não está concluído, pois necessita de ser continuado e consolidado para que aluna atinja em pleno o patamar da compreensão da informação do que está a ler.

O envolvimento da Encarregada de Educação no processo foi um fator que julgamos ter sido muito positivo, na medida em que a Catarina sentiu que, tanto na escola como em casa, todos se interessavam e acompanhavam de perto as suas conquistas.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados para a de recolha de dados, reconhecemos terem sido adequados ao estudo que realizámos. De facto, estes instrumentos permitiram, em cada momento que foram aplicados, fazer a avaliação da evolução que a criança estava a ter. Se tivéssemos escolhido instrumentos diferentes nos vários momentos, seria mais difícil fazer uma interpretação dos dados e estabelecer termos de comparação entre os mesmos, de modo que optámos por manter os mesmo na avaliação inicial e na avaliação final.

De salientar que vários docentes da escola vieram ao nosso encontro para constatar a mudança de atitude da Catarina, que passou a mostrar-se mais interessada, motivada e alegre no contexto educativo. Foi uma mudança notória sentida por toda a comunidade educativa envolvida.

E termos profissionais e pessoais a realização deste projeto foi bastante recompensadora, pois contribuiu para o nosso crescimento enquanto docente, mas acima de tudo, possibilitou que uma aluna com PDI, pudesse vencer uma parte substancial das suas dificuldades e pudesse estar mais motivada e incluída nas atividades escolares, preparando-se assim para um novo ciclo que irá iniciar no ano letivo de 2018 / 2019, na EB2/3 do Agrupamento.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington New School Library.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torna-lá uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter, & G. Wang, Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para formação de professores*. Instituto de inovação Educacional. UNESCO – 1ª Edição.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.
- Bogdan, R e Taylor, S (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. e Fonte, C. (2006). *Implementação de um site para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem: o método das 28 palavras*. URL: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acedido a 20/05/2018.

- Cunha, A. (2012). *O Currículo Funcional no Desenvolvimento da Autonomia e da Comunicação Oral e Escrita*. URL: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/CurrículoFuncional no Desenvolvimento da Autonomia e da Comunicação Oral](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/CurrículoFuncional%20no%20Desenvolvimento%20da%20Autonomia%20e%20da%20Comunicação%20Oral). Acedido a 20 /05/ 2018.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação.
- Dinis, M. (2011). *Abordagem crítica ao método das 28 palavras em crianças com dificuldades de aprendizagem*. URL: <http://hdl.handle.net/10400.6/2111>. Acedido a 20/05/2018.
- Duarte, L. (2018). *Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do método das 28 palavras*. URL: <http://hdl.handle.net/10400.26/21900>. Acedido a 20/05/2018.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura da Avaliação à Intervenção*, Guia Pedagógico. Psicossoma, Aveiro.
- Fonseca, V. (1992). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guasp, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD.
- Lima, C. (2016). *Manual de Orientações Diagnósticas e Estratégias de Intervenção*. Lidel, Lisboa.
- Maluf, M. R., (2003). *Metalinguagem e Aquisição da Escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, M. A. & I. Niza. (1998). *Psicologia Da Aprendizagem da Linguagem Escrita*.Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. APPORT, Braga.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1992). *Reforma Educativa – Ensino Básico – Programas do 1º Ciclo*. Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação (2018). *A escola inclusiva: desafios*. URL: <http://www.igec.mec.pt>. Acedido a 20/12/2018.

- Miranda, M. e Beja, A. (2017). *Programa de Treino de Competências Funcionais para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Psicossoma, Aveiro.
- Morais, A.P. (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.
- Neves, M. & Martins, M. (1998). *Material de apoio aos programas. Leitura e Escrita 1º ano*. Ministério da Educação.
- Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura*. *Revista Iberoamericana de Educación* (Vol. 44). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Quivy, R & L. V. Campenhoudt. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Quivy, R & L. V. Campenhoudt. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rebello, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: ASA Editores.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. (7ª Coleção educação especial, pp 111, 112, 128). Porto Editora, Porto.
- Sanches, I. (2004) – *Compreender agir mudar incluir. Da investigação-acção à construção da cidadania*. (Revista Lusófona de Educação. nº5. pp127-142)
- Salgueiro, E. (2009). *DECIFRAR – Prova de Avaliação da Capacidade da Leitura*. ISPA, Lisboa
- Saint-Georges, P. (1997) *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (p. 15-47). Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo. Coleção Educação Especial*. Porto Editora.
- Schalock, R.; Buntix, W.; Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R.; Snell, M.; Tassé, M. & Wehmeyer, M.; (2007). *User's guide: Mental Retardation – definition, classification and systems of supports*. 10th Edition. AAIDD. USA.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade aberta.

- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguísticos das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: ASA Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; I. Duarte, & M.J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Reflexão Participada Sobre Os Currículos Do Ensino Básico*. Lisboa: ESELx., Edições CIED: 101-133.
- Sprinthall, R. e Sprinthall, N. (2000). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. MC Graw-Hill – Coleção Ciências da Educação.
- Troncoso, M. V., & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha. Salamanca. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- URL: <http://www.aaid.org/content104>. cfm: acedido em 15/11/2017
- Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. e Pereira, M. (1996). *Uma Perspectiva de organização curricular para a deficiência mental*. (2ª ed., p.10). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

## ANEXOS

## **ANEXO A**

Anexo A – Pedido de autorização para a realização do estudo à direção do Agrupamento

Elisabete Maria Salgado Batista Coelho  
Avenida Amália Rodrigues, nº 32, 2º Dtº  
2650-437 - Amadora  
Tel: 962419364  
E-mail: [betacortez@gmail.com](mailto:betacortez@gmail.com)

Amadora, 7 de novembro de 2017

Ex. mo Sr. Diretor do  
Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Projeto de Intervenção**

Eu, Elisabete Maria Salgado Batista Coelho, professora do Quadro de Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, do grupo de Recrutamento 110 e aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração do Projeto de Intervenção, a apresentar à Escola Superior de Educação de Lisboa, com uma aluna da turma 4º ano, turma b, da Escola Básica do 1º Ciclo da V. Ex.ª de exerço funções como titular de turma.

Acrescento, desde já, a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada. Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda,

*Elisabete Maria Salgado Batista Coelho*

[REDACTED]

08 NOV. 2017

Fls. [REDACTED]

## **ANEXO B**



Anexo B- Pedido de autorização à encarregada de educação

**Pedido de Autorização**

Amadora, 08 de outubro de 2017

Exm<sup>a</sup> Senhora

Encarregada de Educação

Chamo-me, Elisabete Maria Salgado Batista Coelho, sou aluna do curso de Mestrado de Educação Especial, encontro-me a realizar o 2º ano, na Escola Superior de Educação de Lisboa e venho por este meio solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar a realização de um estudo com a sua educanda, para a conclusão do Projeto de Intervenção, na E [REDACTED]

Os dados recolhidos serão confidenciais, e em momento algum a aluna em questão será identificada.

Com os melhores cumprimentos.

Elisabete Maria Salgado Batista Coelho

Eu, encarregada de educação da aluna, autorizo a realização do estudo de caso.

Ve [REDACTED]

## **ANEXO C**

## Anexo C – Testes Realizados no início e no Fim da Intervenção

6. SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL -

**BLOCO C: SEGMENTAÇÃO SILÁBICA**

**1. REGISTO**  
 Nome da criança observada:  
 Data da observação:  
 Idade em meses:  
 Ano de escolaridade:

**2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS**  
 Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.

**3. ITENS E RESPOSTAS**

Item	Resposta	Cotação
1. R:	Bo-la	1
2. R:	Pa	1
3. R:	SA-PA-TO	1
4. R:	POA-TA	1
5. R:	ka-ca-co	1
6. R:	SA-PA-TEI-RO	1
7. R:	SA-bo-ne-Te	1
8. R:		0
9. R:	5 -	1
10. R:	1	1

**Total** 9

O Observador

SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL -

**BLOCO D: SEGMENTAÇÃO FONÊMICA**

**1. REGISTO**  
 Nome da criança observada:  
 Data da observação:  
 Idade em meses:  
 Ano de escolaridade:

**2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS**  
 Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.

**3. ITENS E RESPOSTAS**

Item	Resposta	Cotação
1. R:	✓	
2. R:	✓	
3. R:	✓	
4. R:	✓	
5. R:	✓	
6. R:	✓	
7. R:	✓	
8. R:	✓	
9. R:	✓	
10. R:	✓	

**Total**

O Observador

SUBTESTE DE SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL -

**BLOCO B: RECONSTRUÇÃO FONÊMICA**

**1. REGISTO**  
 Nome da criança observada:  
 Data da observação:  
 Idade em meses:  
 Ano de escolaridade:

**2. COTAÇÃO MÁXIMA: 10 PONTOS**  
 Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.

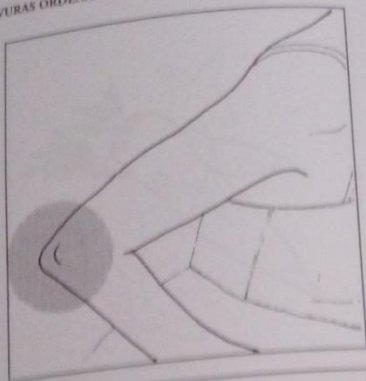
**3. ITENS E RESPOSTAS**

Item	Resposta	Cotação
1. R:	✓	
2. R:	✓	
3. R:	✓	
4. R:	✓	
5. R:	✓	
6. R:	✓	
7. R:	✓	
8. R:	✓	
9. R:	✓	
10. R:	✓	

**Total**

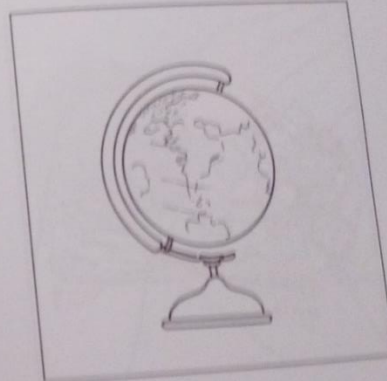
O Observador

GRAVURAS ORDENADAS POR SEQUÊNCIA DE APRESENTAÇÃO



88

GRAVURAS ORDENADAS POR SEQUÊNCIA DE APRESENTAÇÃO



89

## **ANEXO D**

## Anexo D – Diário de Bordo

Diário da sessão 10                      sexta-feira, 23 de abril de 2018 – das 09h00m às 11h00m

A entrada na sala de aula de aula deu-se às 9h.

A aula iniciou-se com a disciplina de matemática.

A professora esteve a fazer a correção coletiva dos trabalhos de casa, e após ter indicado à turma quais os trabalhos a realizar, chamou a Catarina para junto de si de modo a para trabalhar com ela matemática, no sentido de ela perceber o valor do dinheiro e como o poderia usar.

Foi-lhe colocada a situação de que iria receber visitas para jantar e que necessitaria de ir às compras, após a realização de uma ementa.

Recortou quatro produtos com o respetivo preço e identificou, quer os produtos, quer os preços. Verificou-se um claro conhecimento do valor do dinheiro.

Posteriormente fez uma tabalea onde escreveu a quantidade de moedas usadas e quanto valia no seu total.

Por fim, realizou a soma do que gastou.

Nesta atividade apesar de ter mostrado alguma dificuldade, devido a envolver cálculos, conseguiu realizar a tarefa recorrendo aos materiais manipuláveis.

## Anexo D – Diário de Bordo

Diário da sessão 12                      terça-feira, 24 de abril de 2018 – das 14h00m às 15h15m

A entrada na sala de aula de aula deu-se às 14h.

Foi entregue uma ficha de trabalho sobre as regras de prevenção rodoviária.

A professora pediu à aluna que identificasse alguns sinais de trânsito que fossem conhecidos.

Identificou os somáforos, indicando a que correspondia cada cor.

A professora, aproveitou para verificar se a aluna ainda se lembrava das figuras geométricas e das cores, utilizando os sinais de trânsito.

Verificou-se que houve alguma dificuldade em recordar os conceitos trabalhados.

Perguntou-se à aluna como se deve circular na rua, à qual a Catarina respondeu que eram os carros e as motos. Denota-se uma deficiente compreensão dos conceitos.

Não se aprofundou mais a temática em estudo, pois os alunos terminam a aula às 15h.15 min.

Diário da sessão 16      segunda-feira, 30 de abril de 2018 – das 14h00m às 15h30m

A entrada na sala de aula de aula deu-se às 14h.

A aluna entrou, mostrando-se pouco motivada, para a aula.

Após o início das tarefas, a Catarina foi chamada para junto da professora, para que verificasse os trabalhos enviados para casa, no dia anterior.

A Catarina não realizou os trabalhos de casa, pois não havia percebido o que era para fazer.

O exercício estava relacionado com as profissões, a professora explicou que tipo de profissão estava presente no exercício.

Durante a realização dos exercícios a aluna teve que encontrar a palavra intrusa num dado conjunto, acabando por confundir a local escola com uma profissão.

A professora desenhou uma escola no caderno da aluna, indicando que é um lugar. Seguidamente colocou duas questões de modo a verificar se a aluna iria conseguir lembrar-se de palavras simples sobre o que se faz numa escola e o que há numa escola.

Verificaram-se erros ortográficos na escrita de palavras simples.

Mostrou uma grande insegurança e dificuldade em compreender determinados conceitos, mesmo que simples.



## **ANEXO E**

## Anexo E- Guião da entrevista

Temática: situação educativa de uma aluna com défice cognitivo

Objetivos da entrevista:

- recolher informações para caracterizar a Catarina no contexto familiar e escolar;
- recolher informação sobre as áreas a trabalhar com a Catarina, bem como possíveis estratégias a desenvolver para um acompanhamento eficaz;

Entrevistado: Encarregada de Educação/Mãe

Local: Escola

Data: 28/04/2017

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos da entrevista</b>	<b>Para um formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente.</li> <li>• motivar o entrevistado</li> <li>• garantir confidencialidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação do entrevistador e do entrevistado</li> <li>• referir o motivo/objetivo da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entrevista semi - diretiva</li> <li>• usar linguagem apelativa e adequada ao entrevistado</li> <li>• tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível</li> <li>• sublinhar a importância da sua colaboração para os resultados do estudo</li> <li>• pedir para gravar a entrevista</li> <li>• agradecer a disponibilidade e colaboração</li> </ul>

Bloco B  Perfil da Catarina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caraterizar a Catarina no contexto educativo</li> <li>• fazer o levantamento do percurso escolar da Florbela</li> <li>• fazer o levantamento da expectativa do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• percurso escolar</li> <li>• situação atual (pedir à E.E. que descreva o percurso escolar, tendo em conta o Jardim-de-Infância)</li> <li>• interação da criança no grupo</li> <li>• apoios educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações ao discurso do entrevistado</li> <li>• não manipular a informação</li> </ul>
Bloco C  Processo Educativo/Ecolar e Colaboração Escola/Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fazer o levantamento de uma área forte a ser trabalhada</li> <li>• fazer um levantamento de estratégias possíveis de aplicar</li> <li>• pedir a colaboração do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• áreas fortes e fracas</li> <li>• objetivos e metas atingir</li> <li>• estratégias a implementar</li> <li>• expectativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas</li> <li>• Assegurar o anonimato e confidencialidade das informações prestadas</li> </ul>
Bloco D  Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos</li> <li>• agradecer o contributo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vivências</li> <li>• constrangimentos</li> <li>• agradecimentos</li> </ul>	

Nota: Adaptado de Estrela, A. (2001). "Investigação em Educação: Métodos e Técnicas". Lisboa: Educa

## **ANEXO F**

## Anexo F- Protocolo da Entrevista à Encarregada de Educação

Olá, boa tarde. Desde já lhe agradecemos a sua disponibilidade para esta entrevista. Nós somos um grupo de alunas, que nos encontramos a frequentar o mestrado de Educação Especial no domínio Cognitivo. Neste sentido, e numa fase final temos que desenvolver o trabalho de Prática Educativa, numa turma ou grupo do regular que integre uma criança com necessidades educativas especiais. Tendo sido escolhida esta instituição para trabalhar e dado haver no grupo uma criança diagnosticada com PDI iremos desenvolver, com o seu consentimento, o trabalho a que nos propusemos. Informamos-lhe que será uma entrevista confidencial e anónima.

Então vamos começar.

### Dados de caracterização.

Idade: 32

Profissão: Empregada de mesa a part-time

Género: F

Habilitação Académica: 9º ano

E1. Gostava que me falasse sobre o percurso escolar da sua filha desde o Jardim de Infância até à atualidade.

E2. A Catarina não frequentou o pré-escolar, nem o jardim de infância. Entrou diretamente para o 1 ciclo.

E1. Como foi este percurso?

E2. Era muito chorona, mas mais tarde adaptou-se bem.

E1. Quais os motivos da não frequência do Jardim de Infância?

E2. Por inércia, da minha parte e problemas pessoais.

E1. Como foi a sua adaptação ao Jardim de Infância? E à Escola?

E2. Como já referi era uma criança muito chorona, mas desde logo cedo mostrou muitas dificuldades. Na última reunião, no 1º ano devido às dificuldades que evidenciava foi colocada a hipótese de voltar a repetir o 1º ano. Ao repetir o 1º ano verificaram-se algumas melhorias, tendo eu percebido que a Catarina fazia aprendizagens por repetição. Não lhe fez diferença a mudança de turma, bem pelo contrário acho que cresceu.

E1. Quem acompanhou a sua filha antes iniciar a escolaridade?

E2. Antes de iniciar a escolaridade esteve sempre comigo. Vivia comigo e com o pai. Ela mantinha uma boa relação com pai, mais tarde quando nos separámos é que houve alguma distância entre pai e filha. Esta separação deveu-se a um ato da segurança social. Mais tarde, e devido à separação a Catarina revoltou-se contra mim.

E1. Como é o relacionamento com outras crianças e os adultos?

E2. A Catarina relaciona-se bem com as outras crianças e com os adultos. É muito sociável. Há pouco tempo teve a ousadia de andar sozinha pelo centro comercial, coisa que eu odiei!

E1. E em casa?

E2. Em casa é mandriona, às vezes é refilona e briga muito com o irmão mais velho, os irmãos velhos não se dão. Não quer fazer os trabalhos de casa.

E1. Qual a sua relação com a família?

E2. A família são: a avó, eu, prima e os irmãos. Adora estar com a prima porque vai acampar, pega em livros, vai à piscina, a minha prima é mais liberal com ela, com a avó é muito meiguinha, já comigo é mais refilona.

E1. A sua filha é autónoma nas seguintes situações:

na alimentação come sozinha nas diferentes refeições?

E2. Sim é. Ela veste-se, penteia-se, toma banho sozinha, come de garfo e faca. Só a roupa é que sou eu a escolher em conjunto com a fitas para o cabelo.

E1. Qual a participação nas atividades/rotina dia-a-dia da casa?

E2. Ela arruma o seu quarto e quando lhe peço também ajuda na cozinha a pôr a mesa, a levantar a mesa.

E1. O que faz a Catarina nos seus tempos livres?

E2. Nos tempos livres costuma ir à associação “A casinha”. Lá ela realiza algumas atividades como desenhar, ler livros e brinca com outras crianças.

E1. Quais as suas áreas fortes?

E2. Gosta muito de desenhar e pintar.

E1. E as suas áreas fracas?

E2. Destesta realizar as atividades da escola. Acho que a maior dificuldade dela é a memorização.

E1. Quais as atividades que a Catarina mais gosta?

E2. Tudo o que seja para ela brincar, ela gosta.

E1. Qual a sua opinião sobre a sua filha e o seu desenvolvimento?

E2. Podia estar melhor, mas não está porque é preguiçosa. Ela tem feito pequenos progressos, a letra está melhor.

E1. Quais as dificuldades que tem sentido em relação ao desenvolvimento da Catarina?

E2. Eles são muitos e eu não consigo acompanhar todos ao mesmo tempo, porque todos têm o mesmo problema e o meu filho mais velho é o mais problemático.

E1. Quais as necessidades que sente / tem para conseguir apoiar a Catarina quer a nível escolar, quer a nível pessoal e social?

E2. Eles são muitos e eu não consigo acompanhar todos ao mesmo tempo, porque todos têm o mesmo problema e o meu filho mais velho é o mais problemático.

E1. Quais as expectativas que tem para a sua filha em termos de futuro?

E2. Não sei qual vai ser o percurso que ela irá percorrer quando for para o 2º ciclo. Eu gostava que ela tivesse um futuro melhor que os pais, pois não foi o melhor. Eu saí da escola, “desisti”. O pai foi expulso. Eu gostava que a minha filha gostasse de fazer algo que a motivasse. Eu sei que ela tem gostos, embora tenha dificuldades.

E1. Entrevistador: Obrigada pelo seu contributo, acredite que foi fundamental para traçar as metas e objetivos do nosso trabalho. Agradecemos-lhe a sua disponibilidade.



## **ANEXO G**

## Anexo G- Análise de Conteúdo da Entrevista à Encarregada de Educação

Contexto – A entrevista decorreu no dia 28 de abril de 2017, pelas 16 horas, na sala de Apoio Educativo de Educação Especial, mostrando a mãe da aluna total disponibilidade.

Comportamentos da Entrevistada – Mostrou-se calma, à vontade, colaborante, respondendo de forma clara, prolongando as respostas, chegando a expor situações da sua vida pessoal.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Perceção sobre o percurso escolar	Atraso no início da educação pré-escolar	“Não frequentou Jardim de Infância.”	1
		“Antes de iniciar a escolaridade a Florbela esteve em casa a mãe	1
		“Problemas pessoais e por inércia da mãe.”	1
	Dificuldades iniciais na adaptação e nas atividades no 1ºano de escolaridade	“Entrou diretamente para o 1º Ciclo”	1
		“Era muito chorona, mas depois habitou-se.”	2

Percepção sobre o percurso escolar	Boa adaptação à escola após a retenção	“Não lhe fez diferença a mudança de turma.”	1
		“Ela adapta-se seja coquem for... .”	1
		“Por vezes tem preguiça de fazer os trabalhos de casa.”	1
		“Tem feito alguns progressos embora pequenos.”	1
Percepção sobre o desenvolvimento da criança	Adequado nível de autonomia na alimentação	“Come sozinha...”	1
		“Come com faca e garfo.”	1
	Adequado nível de autonomia na higiene pessoal	“Ela consegue tomar banho sozinha.”	1
		“Penteia-se e veste-se sozinha.”	1
	Participação da mãe no âmbito pessoal	“Sou eu que lhe escolho a roupa e as fitas para o cabelo, para vestir.”	1

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Perceção sobre as relações sociais	Boa relação/ comunicação com a família	”. É muito meiguinha com a avó e adora a prima...”	1
		“Comigo é mais resmungona, refila muito.”	2
		“Discute mais com o irmão mais velho.”	1
		“Vai muitas vezes de férias com a prima, pois esta faz-lhe as vontades todas.”	1
		“Dão-se muito bem, vai para a piscina, vai acampar, a prima é mais liberal com a Catarina.”	1
		“É muito preguiçosa..., muito mesmo”	2

	Algumas dificuldades/reatividades perante ordens da mãe	“Sou eu (a mãe) que digo veste-te, lava-te, eu é que me zango com ela.”	1
		“Porta-se melhor com as pessoas de fora do que comigo.”	2
		“Comigo ela “joga...”	1
	Boa relação com outros adultos	“Relaciona-se bem com os adultos...”	1
	Boa relação com pares	“Relaciona-se bem com as crianças...”	1
		“Dá-se bem com toda a gente...”	1
	Dificuldade em estabelecer relações privilegiadas com pares	“Não se apegar aos outros para brincar...”	1

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Percepção sobre os interesses da criança	Motivação na realização do trabalho escolar	“Ela leva trabalhos de casa, mas tem muita preguiça, quando lhe pergunto se tem trabalhos de casa ou foge às perguntas ou diz que não...”	2
		“O que ela não gosta mesmo nada é de trabalhar...”	3
	Gosto por atividades expressivas - pintar	“O que ela mais gosta é de desenhar, quando vai à Associação A Casinha”	1
	Participação em algumas atividades domésticas	“Não participa muito porque quando chega eu (a mãe) já tenho tudo feito em casa.”	1

		“Gosta de me ajudar (a mãe) a	1
		“Põe a mesa quando está bem disposta.”	1

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Expectativas relativas ao futuro	Insegurança face ao início do 2º ciclo	“Não sei qual será o percurso que ela irá seguir quando for para o 2.º Ciclo.”	1
	Desejo de realização de atividades preferidas / para as quais tem motivação	“Gostava (a mãe) que ela (Catarina) gostasse de fazer algo que a motivasse.”	1
		“Eu sei (a mãe) que ela (Catarina) tem gostos, embora tenha dificuldades.”	1

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Dificuldades na dinâmica familiar	Devido às dificuldades de memorização da Catarina	“Parte da memorização da Catarina.”	1
	Devido aos problemas existentes nos 5 filhos	“Não consigo acompanhar todos como deveria acompanhar, porque todos têm o mesmo problema, por essa razão peço ajuda à escola.”	2



## **ANEXO H**

## Anexo H – Descrição das atividades

<p>Lugar de observação: Escola E.B. 1    Data: 17/ 04 /2018    Ano de escolaridade: 4º ano – Aluna: Catarina -Tempo de observação: 9:30h – 10:30 / 11h – 12h</p> <p>Atividade relacionada com as palavras: sapato e bota.</p>	
DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO / ATIVIDADES	OBSERVAÇÃO
<p>Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.</p> <p>Ler por iniciativa própria.</p> <p>Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</p> <p>Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência, escrever por iniciativa própria (texto livre).</p> <p>Identificar palavras e legendar figuras relacionadas com o vestuário.</p> <p>Associar palavras a imagens</p>	<p>Manifestou grande interesse pela personagem da história: “O gato das botas”.</p> <p>Fez o recorte de frases simples em palavras e após a leitura das palavras, formou novamente as frases.</p> <p>A aluna destacou as palavras “sapato e bota” em estudo. Em combinação com as que já tinha na sua Caixinha de Palavras, realizou vários jogos silábicos. Com a ajuda da professora, formou as palavras: apito, piano, batido, mota, sapo, bata...</p> <p>Revelou empenho na leitura das palavras e sílabas</p> <p>A aluna legendou algumas imagens, tendo como suporte uma listagem de palavras. Após a sua correção. A professora ditou algumas frases para a aluna escrever no quadro e posteriormente copiar para o caderno diário.</p>

## Anexo H – Descrição das atividades

Lugar de observação: Escola E.B. 1 Data: 26/ 04 /2018 Ano de escolaridade: 4º ano – Aluna: Catarina - Tempo de observação: 9:30h – 10:30 / 11h – 12h

Atividade relacionada com as palavras: janela, telhado e escada.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO / ATIVIDADES	OBSERVAÇÃO
<p>Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.</p> <p>Ler por iniciativa própria.</p> <p>Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</p> <p>Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência, escrever por iniciativa própria (texto livre).</p> <p>Identificar palavras e legendar figuras relacionadas com a habitação.</p> <p>Associar palavras a imagens</p>	<p>Manifestou grande interesse pela personagem da história: “A casinha de chocolate”.</p> <p>A aluna destacou as palavras “janela, telhado e escada” em estudo. Em combinação com as que já tinha na sua Caixinha de Palavras, realizou vários jogos silábicos. Com a ajuda da professora, formou as palavras: saco, caneta, estojo, vejo, música, cereais, ajuda ...</p> <p>A aluna escreveu um texto onde teve de inserir as palavras em estudo: janela, telhado e escada.</p> <p>Revelou empenho na leitura das palavras e sílabas</p> <p>A aluna legendou algumas imagens, tendo como suporte uma listagem de palavras. Após a sua correção. A professora ditou algumas frases para a aluna escrever no quadro e posteriormente copiar para o caderno diário.</p>

## Anexo H – Descrição das atividades

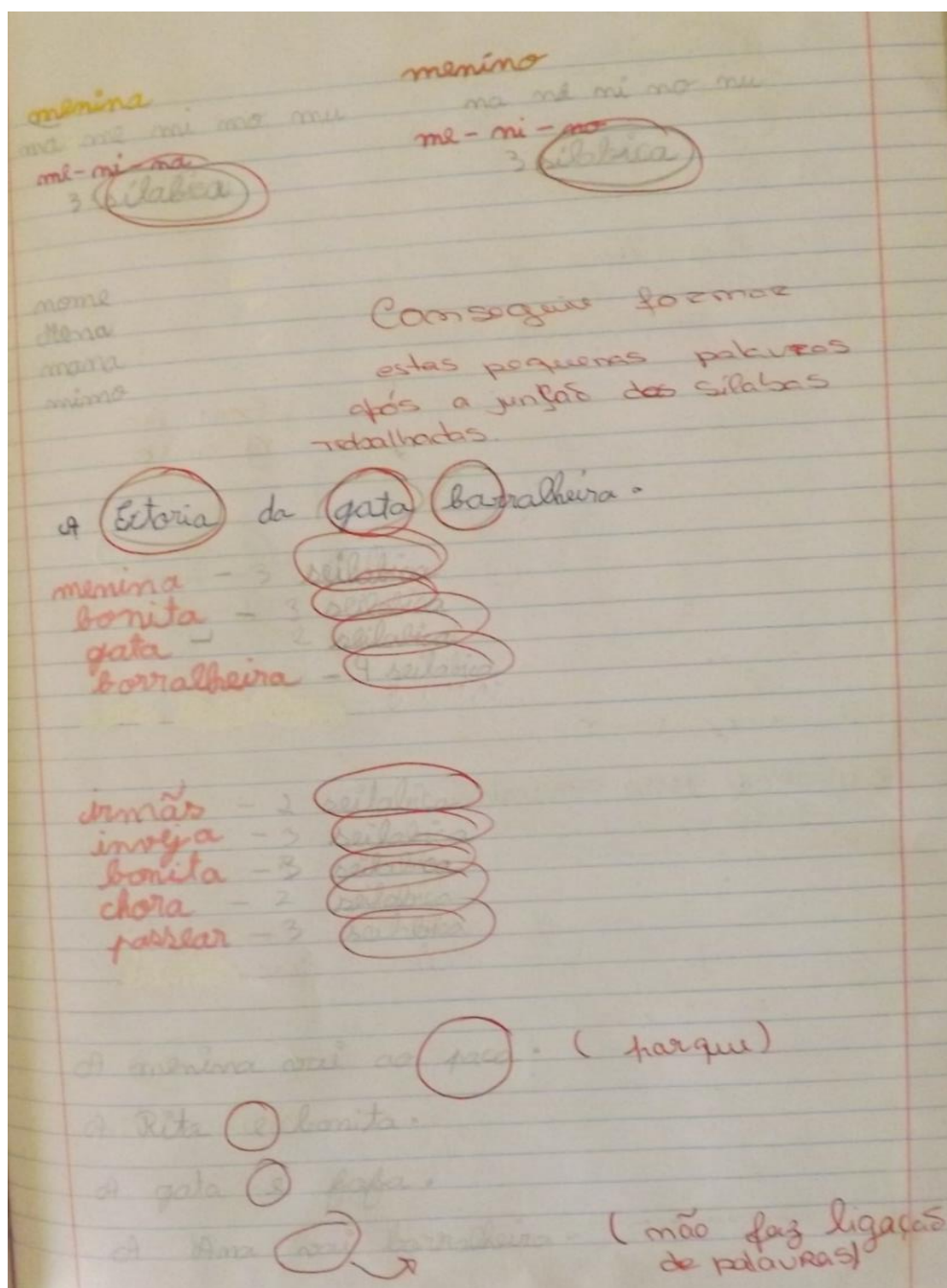
<p>Lugar de observação: Escola E.B.1 Data:09 / 05 /2018 Ano de escolaridade: 4º ano          – Aluna: Catarina Tempo de observação: 9:30h – 10:30 / 11h – 12h</p> <p>Atividade relacionada com as palavras: galinha e gema.</p>	
DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO / ATIVIDADES	OBSERVAÇÃO
<p>Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.</p> <p>Ler por iniciativa própria.</p> <p>Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</p> <p>Experimentar diferentes tipos de escrita (registro de presença, avisos, recados, correspondência, escrever por iniciativa própria (texto livre).</p> <p>Organizar uma sequência da história da “Galinha Ruiva”</p> <p>Responder a um questionário simples de acordo com a história em estudo.</p> <p>Associar palavras a imagens</p>	<p>Manifestou grande interesse pela personagem da história: “A galinha Ruiva”.</p> <p>A aluna destacou as palavras “galinha e gema” em estudo. Em combinação com as que já tinha na sua Caixinha de Palavras, realizou vários jogos silábicos.</p> <p>Formou, sozinha, as palavras: gatinho, magia, Minho, gigante, gravata, gelatina ...</p> <p>A aluna escreveu um texto onde teve de inserir as palavras em estudo e teve de imaginar a sua galinha. Já conseguiu escrever de uma forma coerente com estrutura.</p> <p>Leu a história que escreveu sozinha à turma.</p> <p>Identificou os animais da história, e o que a personagem principal estava a fazer.</p> <p>Identificou palavras, que já lhe eram familiares na história.</p>

## Anexo H– Descrição das atividades

<p>Lugar de observação: Escola E.B.1    Data: 21/ 05 /2018    Ano de escolaridade: 4º ano – Aluna: Catarina - Tempo de observação: 9:30h – 10:30 / 11h – 12h</p> <p>Atividade relacionada com as palavras: rato.</p>	
DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO / ATIVIDADES	OBSERVAÇÃO
<p>Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.</p> <p>Ler por iniciativa própria.</p> <p>Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</p> <p>Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência, escrever por iniciativa própria (texto livre).</p> <p>Organizar uma sequência da história da “Galinha Ruiva”</p> <p>Responder a um questionário simples de acordo com a história em estudo.</p> <p>Deslocar-se na comunidade e atuar de modo tão independente e eficiente quanto possível, identificando serviços.</p> <p>Localizar determinado serviço e a sua função</p>	<p>Manifestou grande interesse pela personagem da história: “A Carochinha e o João Ratão”.</p> <p>A aluna destacou a palavra “Rato” em estudo. Em combinação com as que já tinha na sua Caixinha de Palavras, realizou vários jogos silábicos.</p> <p>Formou, sozinha, as palavras: roda, roupa, botas, toalha, fruta, caro, lista ...</p> <p>A aluna fez o reconto da história por escrito. Já conseguiu escrever de uma forma coerente e estruturada.</p> <p>Identificou os animais da história, e o que as personagens principais.</p> <p>Identificou palavras, que já lhe eram familiares na história.</p> <p>Serviços da comunidade: a lavandaria.</p> <p>Rodear as palavras que correspondem ao serviço de uma lavandaria.</p> <p>Responder a questões relacionadas com o serviço que é prestado pela lavandaria.</p>

## **ANEXO I**

Anexo I – Registo das observações participantes das aulas

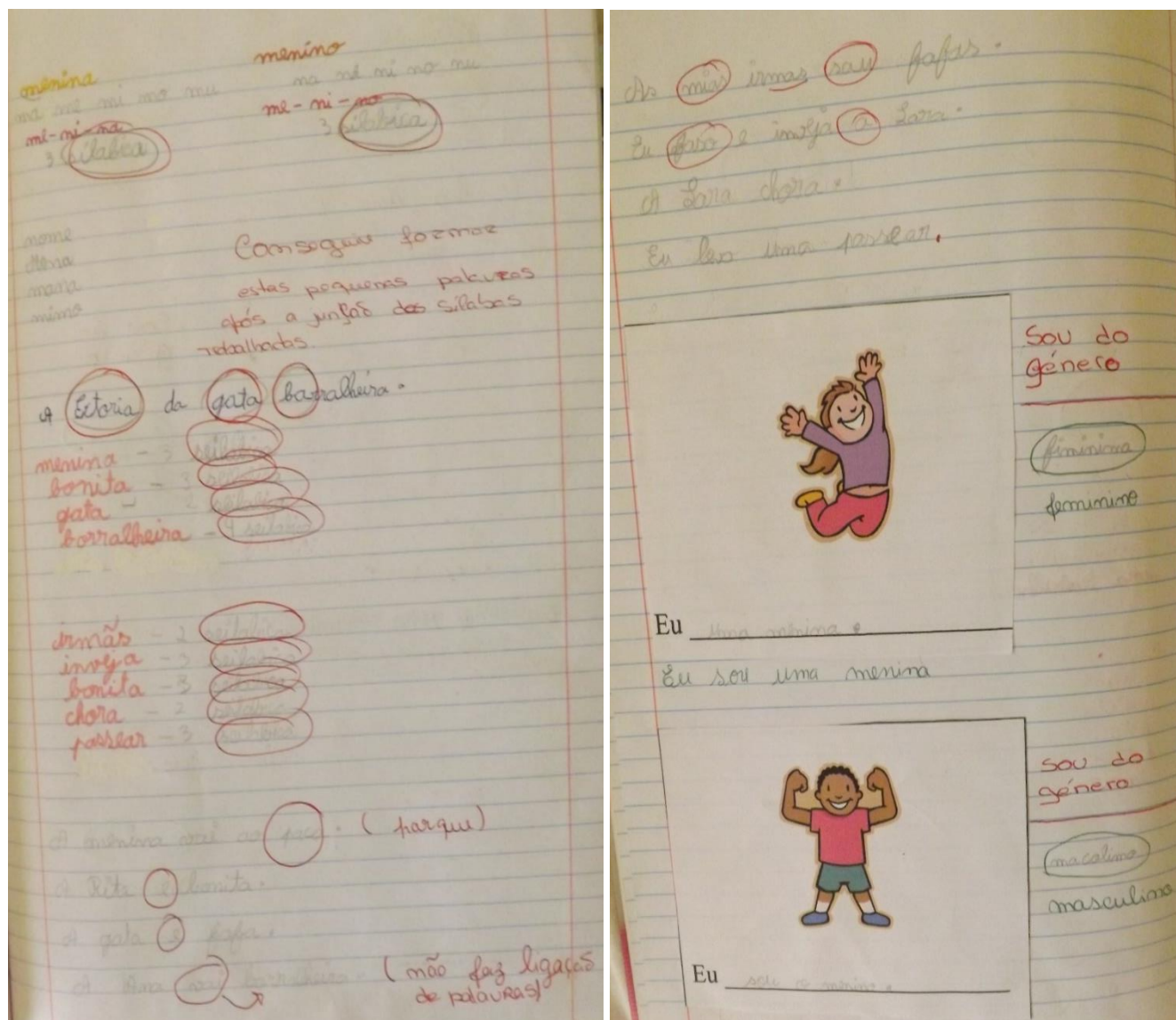


Nesta atividade o objetivo é identificar as palavras menina e menino após a audição da história da Gata Borralheira e levar a criança a relembrar algumas palavras que ouviu na história para identificar o número de sílabas e em seguida escrever algumas frases.

## **ANEXO J**



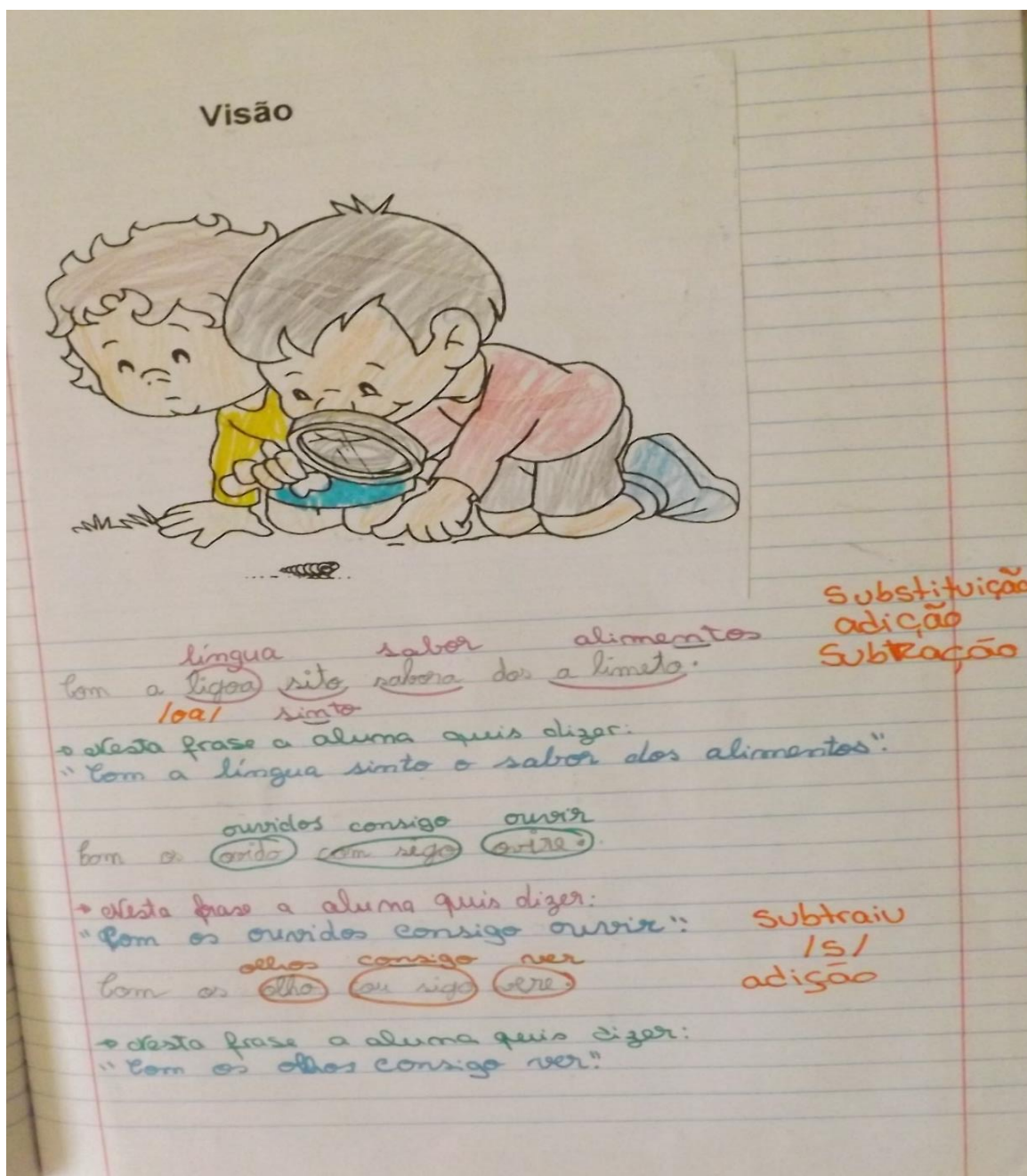
## Anexo J – Produtos da aluna no início da intervenção



Nesta atividade pretendeu-se que a aluna identificasse os géneros após a audição da história da Gata Borralheira.

## **ANEXO K**

# Anexo K- Produtos da aluna durante a intervenção



Esta atividade envolveu a aprendizagem dos cinco sentidos, fazendo a ligação com as primeiras palavras trabalhadas do método das 28 palavras

## ANEXO L


Anexo L – Produtos da aluna a meio da intervenção



Já sei. 😊 Tenho que praticar. 😐 Ainda não sei. ☹️



Nome: Helena Vinte Data: 18/4/2018



**Hábitos de higiene diária**



Completa os espaços em branco com as palavras dadas.  
banheira, casa de banho, gel, champô, duche, toalha, cuecas, calças, corpo, meias, camisola.



A primeira coisa que faço assim que me levanto  
é ir à casa de banho 

Tomo um duche  na banheira  e

lavo o meu corpo com gel  e a cabeça com  
champô 

Quando termino, limpo o meu corpo  todo  
com uma toalha 

De seguida, visto umas cuecas , umas meias ,

uma camisola  e umas calças 

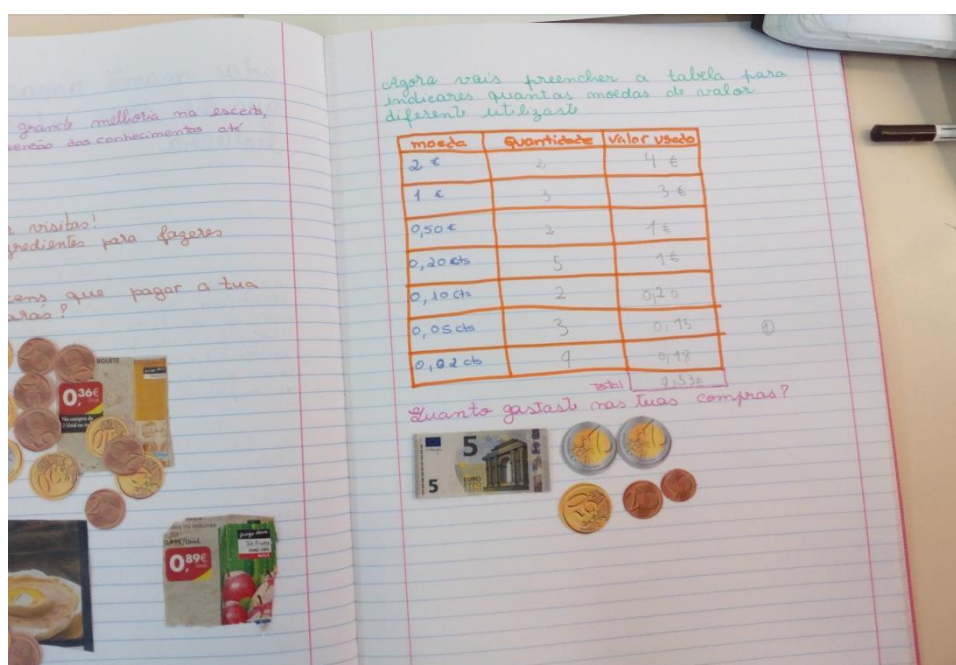
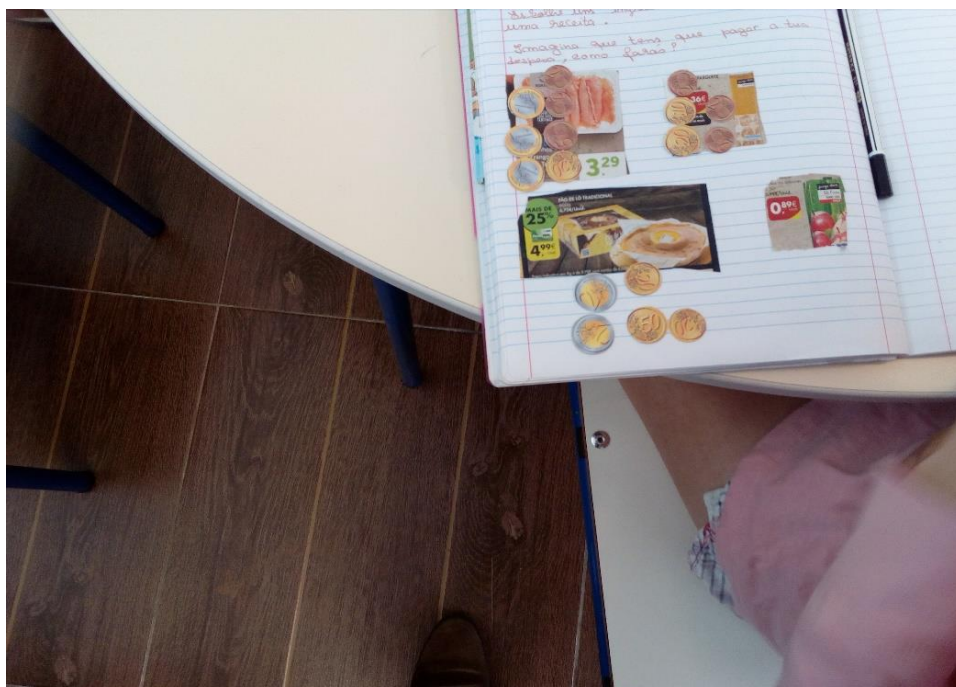
- Realizou a atividade com necessidade de numerar as palavras - chave dos exercícios.  
Sentiu que tinha que praticar mais.

Nesta atividade o objetivo foi a aquisição de hábitos de higiene por parte da aluna.

## **ANEXO M**



## Anexo M – Produtos da aluna já no fim da intervenção

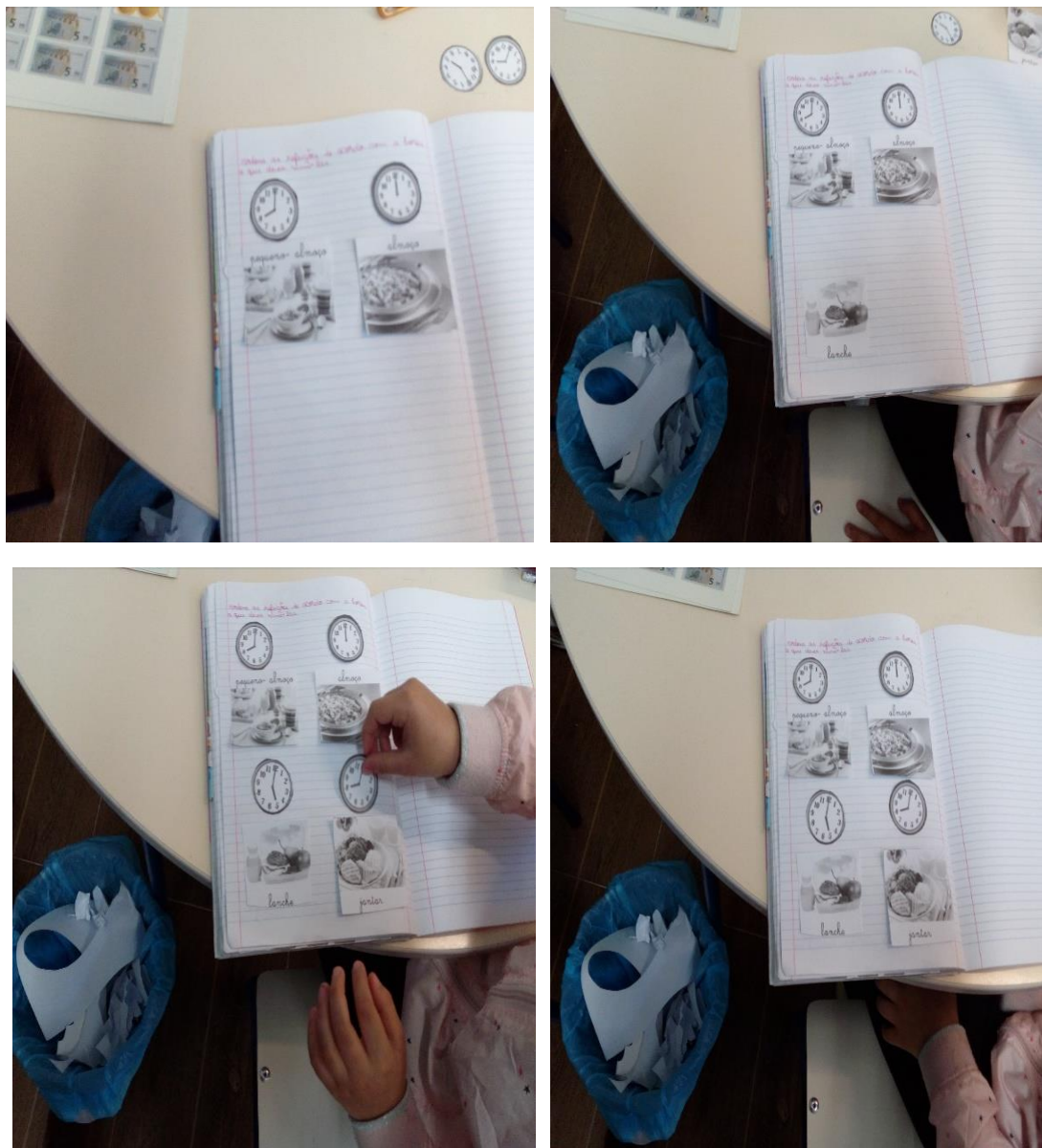


Esta atividade teve como objetivos estimular a capacidade da aluna para utilizar o dinheiro em situações práticas e efetuar contagens de quantias de dinheiro, utilizando moedas

## **ANEXO N**



## Anexo N – Produções da aluna no final da intervenção



O objetivo desta atividade foi perceber e interpretar a noção de tempo através de conceitos temporais e identificar horas e minutos em relógios